

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**Katedra pedagogiky**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**JANA BORECKÁ**

**UTVÁŘENÍ SEBEPOJETÍ JEDINCE**

**THEORY OF THE DEVELOPMENT OF SELF-CONCEPT**

**Praha 2010**

**Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a v seznamu literatury uvedla veškeré informační zdroje, které jsem použila.

V Praze dne .....

.....

Podpis

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce **PhDr. Haně Krykorkové, CSc.** za milé a vstřícné vedení a veškeré cenné rady a připomínky poskytované v průběhu vypracování bakalářské práce.

Zároveň děkuji své kolegyni, **PaedDr. Jolaně Melicharové**, za odbornou spolupráci a korekturu textu.

## **Anotace bakalářské práce:**

**Název práce:** Utváření sebepojetí jedince  
**Jméno a příjmení:** Jana Borecká  
**Katedra:** pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze  
**Obor:** pedagogika  
**Vedoucí diplomové práce:** PhDr. Hana Krykorková, CSc.  
**Počet stran:** 52  
**Rok obhajoby:** 2010

### **Klíčová slova:**

Identita  
Já  
Sebedůvěra  
Sebehodnocení  
Sebepojetí

### **Resumé:**

Smyslem předložené práce je seznámit čtenáře s termínem sebepojetí a jeho vývojem. Sebepojetí má mnoho definic, některé z nich ve své práci uvádím a představuji svou vlastní, k níž se hlásím. Snažila jsem se obsáhnout a pojmenovat všechny významné vlivy, které na sebepojetí působí, a upozornit na úskalí, jež mohou vytvářet negativní obraz člověka o sobě.

Významnou částí práce je kapitola o významu pozitivního sebepojetí ve škole. Rozvívám zde úvahu, zda jsou to skutečně učitelé, kdo hrají roli při snižování sebevědomí žáků a mají tak vliv na žákovu školní neúspěšnost, nebo zda jsou kořeny problémů ve výchově, v přístupu rodičů, v okolním světě či ve vnějším prostředí.

Teorie osobnosti patří do středu mého zájmu. Ve své práci jsme se zaměřila na tři představitele a výklad jejich teorií. Doplnila a rozšířila jsem tak zpracovávané téma sebepojetí o teorie Alfreda Adlera, Viktora Emanuela Frankla a českého psychologa Pavla Říčana. Vznikl tak celistvější pohled na nejniternější část nás samých, jež fascinuje filozofy odedávna, na koncept Já.

Výsledkem je teoretický základ, na který bych ráda v budoucnu navázala.

# **Theory of the Development of Self – concept**

## **The Key Words:**

Identity  
Self  
self – assurance  
self – concept  
self – esteem

## **Abstract:**

The purpose of this Bachelor Thesis was to introduce Self – concept structure and to describe main powerful periods in the development of this structure. There are usually mentioned many definitions concerning Self-concept in professional literature, so I am giving some of them in my thesis and I present my own definition. I also want to point to some negative aspects of education which can lead to negative self-image.

The second part of my thesis is about school environment and school climate. There is a discussion about teachers, teaching styles, pedagogical methods, communication between school, pupils and parents and the impact on pupil's self-concept.

In the third part I compare key concepts of my most favourite personality theories. There are main ideas of Alfred Adler, Viktor Emanuel Frankl and Czech psychologist Pavel Říčan. On the basis of these theories I built a new and compact image of Self-concept.

The result is a theoretical base I would like to develop in my next research.

## **OBSAH:**

### **1. Úvod: Seznámení s tématem práce**

### **2. Psychologické vymezení sebepojetí**

- 2.1. Definice sebepojetí
- 2.2. Význam konceptu Já
- 2.3. Vývoj sebepojetí
- 2.4. Krizové situace a jejich odraz v sebepojetí jedince

### **3. Sebepečetí ve školním kontextu**

- 3.1. Vliv školy
- 3.2. Jaká je realita ve školách?
- 3.3. Shrnutí první části

### **4. Sebepečetí pohledem individuální psychologie Alfreda Adlera**

- 4.1. Hlavní body Adlerovy teorie
  - 4.1.1. Komplex méněcennosti
  - 4.1.2. Pocit sounáležitosti
  - 4.1.3. Komplex nadřazenosti
  - 4.1.4. Pojetí osobnosti, sebepojetí
  - 4.1.5. Rodina a sourozenecké konstelace
- 4.2. Shrnutí Adlerova přínosu
- 4.3. Jaké je vlastně spojení mezi sebepojetím, konceptem Já a smyslem života?

### **5. V. E. Frankl a sebepojetí**

- 5.1. Franklovo chápání osoby
  - 5.1.1. Kategorie svobody ve Franklově pojetí
- 5.2. Logoterapie
- 5.3. Shrnutí přínosu V. E. Frankla k tématu osobnosti a sebepojetí

### **6. Pavel Říčan a struktura osobnosti**

- 6.1. Pojem Já

- 6.2. Biologické zrání jako faktor utváření osobnosti
- 6.3. Kritická a citlivá vývojová období
- 6.4. Vývojová krize
- 6.5. Vývoj sebepojetí pohledem Pavla Říčana
- 6.6. Přínos Pavla Říčana k problematice sebepojetí

## **7. Hodnocení Adlera, Frankla a Říčana a jejich přínos k tématu sebepojetí**

## **8. Závěr a podněty pro další práci**

## **9. Seznam použité literatury**

# **1. Úvod: Seznámení s tématem práce**

Sebepojetí je téma, které mě jak magnet přitahuje již od doby dospívání. Jsem velmi ráda, že jej mohu rozpracovat ve své bakalářské práci.

Již šestým rokem pracuji jako učitelka na 2. stupni základní školy. Jsme škola vesnická, žáků máme kolem tří set. Na druhém stupni díky odchodům na gymnázia o trochu méně než na stupni prvním. Děti i jejich rodiče většinou osobně znám. Každý den mám možnost sledovat žáky, jejich trampoty, radosti, zklamání i úspěch. Na čem všem jejich prožívání závisí!

Je to mnoho faktorů. Ve své bakalářské práci se zabývám sebepojetím, vybrala jsem si tedy tu nejniternejší část osobnosti člověka, jež ovlivňuje cestu životem a jež je touto cestou ovlivňována.

K výběru tématu bakalářské práce mne vedla vlastně zvědavost. Sama se chci dobře orientovat v oblasti psychologie osobnosti. Nechci se ve své profesi a vlastně ani ve svém soukromém životě dopouštět chyb a svým chováním pokazit dobře nastartovanou cestu druhým. Mým cílem je naopak aktivně pomáhat a vytvářet takové podmínky pro učení, aby z žáka vyrostl vyrovnaný, sebevědomý člověk s rozhledem, jenž bude v životě prožívat spokojenost a harmonii. Vidím, jak moc jsou důležité vztahy mezi dětmi, vztahy dětí s rodiči a v neposlední řadě i vztahy s učiteli pro správný a zdravý rozvoj osobnosti žáka. Pro pochopení toho všechno je třeba znát dobře psychické procesy, jež se odehrávají v nitru každého z nás. Sebepojetí je potom odrazem toho, jak o sobě smýšlíme, a mne zajímá, jak si tento obraz vytváříme a kde je jeho místo ve struktuře osobnosti.

V první části se budu věnovat definici sebepojetí. Pokusím se vybrat a představit jeho různá pojetí, je jich mnoho, naznačím tak nejednotnost a rozličnost pohledů. Dále shrnu hlavní formující vlivy na utváření sebepojetí v jednotlivých vývojových obdobích člověka.

Hlavní část mé bakalářské práce navazuje na sestavený základ, obohacuje jej a doplňuje jednotlivé kamínky v mozaice, jež v závěru vytvoří výsledný celistvý obraz sebepojetí. Když jsem přemýšlela o tom, jaké „kamínky“ budu do mozaiky vkládat, neváhala jsem dlouho. Vybrala jsem myšlenky tří velkých osobností, jež se významně zapsaly do historie psychologie a jsou to „mí oblíbení“. Jsou to Alfred Adler, Viktor Emanuel Frankl a modernější pojetí osobnosti pohledem Pavla Říčana.

Součástí práce je také kapitola s tématem sebepojetí, zasazeném do školního kontextu, a o sebepojetí školní úspěšnosti.



## 2. Psychologické vymezení sebepojetí

### 2.1. Definice sebepojetí

Pokud si vezmu za úkol seznámit čtenáře s termínem sebepojetí, ocitám se tak před nelehkým úkolem. V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha pojmy, které jsou si na první pohled velice podobné a zdají se být synonymy. Jsou to slova jako sebedůvěra, sebeúcta, sebevědomí, sebejistota, sebepotvrzení, sebehodnocení, sebeuplatnění aj. Na nejednotnost a někdy i nepřehlednost upozorňuje Pavel Říčan (Říčan, 2007, s.182) slovy: „Například hned prosté slovo Self znamená jednou pojem vlastní osoby, podruhé příslušnou představu, potřetí sebevědomí, počtvrté poznávající či jednající subjekt.“ Složitá je také situace, pokud chceme přeložit výrazy z angličtiny. Setkáváme se s pojmy jako self – concept, self – esteem, Self, ought – self, self - regard aj.

Osobnost člověka je ucelený systém. Právě tím jednotícím a integrujícím prvkem osobnosti je **termín Já**. Já je základní částí, která sjednocuje všechny naše zkušenosti. Je centrem zpracování všech psychických projevů. Při hledání definice sebepojetí **musíme vycházet z pojmu Já**.

G. H. Mead (Nakonečný, 1999, s. 66) navrhuje, abychom uvažovali o Já rozděleném do dvou částí - Já jako subjekt a Já jako objekt:

„**Já jako subjekt** znamená aktivní část, tou poznávám, zjišťuji, hodnotím.

**Já jako objekt** je část, kde si věci o sobě uvědomuji. Je to obraz sebe sama. Tento obraz je součástí vlastní identity a vyjadřuje její jedinečnost.“

V prvním, podmětovém vztahu, vystupuje Já jako činitel, označujeme jej jako činné Já. Pokud jde o činné Já, je velmi obtížné jej vystihnout. Činné Já se nám odkrývá až ve vzpomínce, nikoli bezprostředně (Vališová, 2002, s.19-20). V druhém případě je Já obrazem sebe, tehdy mluvíme o **sebepečetí**. Lze jej postihnout lépe než činné Já. Tento obraz Já se shoduje ve vědomí se sebeuvědoměním. Souvisí s vlastní totožností člověka – to, jak vidí sebe a své místo ve společnosti, základem je hodnotící vztah k sobě, někdy vyjadřovaný jako postoj k sobě. Stejně jako činné Já je i obraz Já (sebepečetí) stále „přítomen“ v prožívání a má sjednocující úlohu. Jeho základem je vjem a představa vlastní osoby – vlastního těla a vlastní osobnosti ve světě. Zkoumání sebepečetí je nejsnadnější a nejdostupnější na úrovni sebeuvědomování.

Čáp s Marešem (2001, s.170) navazují a doplňují Meadovo rozdělení Já. Posuzují koncept Já z několika hledisek:

- Hledisko biologické, psychologické a sociální: Vnímám své tělo a somatické vlastnosti, vnímám také své psychické vlastnosti a svůj sociální statut a příslušnost k sociálním skupinám.
- Hledisko časové: Uvědomuji si jednotu minulého vývoje, přítomného okamžiku a předpokládané budoucnosti (např. já jsem nejen ten dospělý v přítomném okamžiku, ale také to dítě prožívající kdysi radosti i starosti v rodině, ve škole, mezi kamarády a také ten člověk v budoucnosti, kterým se stanu; v průběhu let se mění společnost, způsob života i já sama, a přece jsem to stále já bez ohledu na změny somatické i sociální; i některé vlastnosti, problémy, cíle a hodnotové orientace ve mně trvají).
- **Hledisko poznávací, emočně-hodnotící, volní: To je oblast, kde si uvědomuji, jaké mám o sobě názory, jak se hodnotím a jak jednám.**
- Jednotící moment v mém požívání událostí a vlivů na mne působících: Uvědomuji si, že jsou to události mého života a vlivy, jež působí na mne.

Sebepojetí vyjadřuje mé sebepoznání, jak sám sebe vidím, za koho se považuji. Můžeme jej vyjádřit odpověďmi na otázky: Jaký jsem (odpovím výčtem tělesných i psychických vlastností)? Co umím, co dovedu (v kterých činnostech nebo oblastech života dosahuji dobrých výsledků)? Kam patřím (k chlapcům či dívkám, k žákům určité třídy a školy, k národu apod.)? Takovéto charakteristiky vyjadřují přesvědčení člověka, že odpovídají skutečnosti. Jejich souhrn je v psychologii označován jako *reálné já*.

Reálné já je formováno především vlivem zpětné vazby, kterou dostáváme z okolí. Vyjadřuje názory jedince na to, jak ho vidí druzí lidé.

Další částí ovlivňující sebepojetí je tzv. *ideální já*. Tedy jaký bych chtěl být, jak bych se chtěl chovat, ale i prožívat, jaké vlastnosti mít, kým se chci stát, k jaké hodnotové orientaci se hlásím apod. Velmi *záleží na vztahu mezi reálným a ideálním já*. Rozdíl může být velký a hluboce frustrující, zvláště v případech, kdy je ideální já nepřiměřeně vysoké. Když např. neodpovídá předpokladům jedince ani vnějším podmínkám, dále pokud má jedinec příliš velkou výkonovou motivaci a vysokou úroveň aspirací nebo naopak pokud se značně podceňuje (viz Adler: komplex méněcennosti).

Výše zmíněné poznávací aspekty já přecházejí do emočně – hodnotících, tedy do sebehodnocení. Závisí do značné míry na tom, jak jedince hodnotí druzí, a také na tom, k jakým skupinám se jedinec hlásí a jak jsou tyto skupiny hodnoceny. Příslušností k vysoce

hodnocené skupině si lidé zvyšují svou sebedůvěru, prestiž a sociální identitu. Pocit vlastní kompetentnosti je považován přímo za podstatnou složku jedincova já. To ovlivňuje jeho celkový životní pocit i úspěšnost. Toto zdůrazňoval i C. R. Rogers, když upozorňoval na naléhavou potřebu kladného přijetí člověka druhými. Na základě tohoto **pozitivního přijetí** si jedinec váží sám sebe, zvyšuje si své sebevědomí a také jeho sebepojetí je pozitivní.

Výše uvedené informace jsou v psychologii považovány za platné a uznávané a promítají se v obecně uváděných definicích a charakteristikách sebepojetí. Zde je několik příkladů: Blatný a Plháková (2003, s. 92) uvádějí, že **sebeпоjetí „...je souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová...“** a dále tamtéž „...sebeпоjetí je percepcí sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušenosti s prostředím.“

Balcar popisuje, že **sebeпоjetí „...vzniká a vyvíjí se v interakci jedince se světem, a to na základě zkušenosti, kterou sám se sebou učiní. Je to zkušenost různého druhu.“** (Balcar, 1983, s. 154). Pro další definice odkazují na kapitoly 4, 5 a 6.

## 2.2. Význam konceptu Já

Proč vlastně o sebeпоjetí mluvit? Co pro člověka jeho vlastní obraz v mysli znamená? Pojdme si stručně shrnout, jaký **význam** připisují **sebeпоjetí** Balcar (1983, s.156) a Říčan, abychom tomuto pojmu lépe porozuměli.

### 1. Základní obraz - „Jsem ...“

V prvé řadě si o sobě člověk činí jen obraz. V něčem pravdivý, v něčem méně; v každém případě je pro člověka velmi důležitý a také jediný, jenž v životě má. Na základě tohoto obrazu soudíme, kdo jsme, jací jsme a s čím můžeme počítat.

### 2. Hodnocení – „Mám být ...“

K obrazu svému má člověk i vztah hodnotící. Je to vztah citový, a tím také značně složitý. Vedle lásky k sobě si působíme také bolest, způsobenou zklamáním, např. z vysokých nároků zažíváme pocity viny a odpor k sobě. Posuzujeme, jak se nám daří posunovat se k ideálnímu Já. Ideální Já bývá internalizovaná představa rodičů o tom, jací bychom měli být. Bývá to tyran, který nám nedopřeje oddechu a učí nás hledat vlastní chyby. Jiné je ideální Já, které si sami před sebe stavíme jako cíl – to je naděje. Hodnotící vztah k sobě tak bývá

závislý na přijatých nárocích na sebe. Tento vztah se může měnit, avšak v rámci konceptu sebepojetí je sebehodnocení (ať už kladné nebo záporné) velmi odolné vůči změnám.

### 3. Směřování – „**Chci být ...**“

Obraz o sobě je zároveň i výzvou, zdrojem motivace. Např. víra v úspěch mobilizuje vůli k dosažení výsledku. Cíl však může být i špatný či destruktivní. Viz výroky rodičů typu: „Skončíš v kriminále!“ aj. Balcar (1983, s. 158) upozorňuje, že „pokud není v dohledu žádný kladný plán vlastního Já, může i tento negativní cíl převážet ve vymezení vlastní identity v sebepojetí natolik, že získá jako jediná životní jistota paradoxní přitažlivost.“

### 4. Moc – „**Mohu učinit ...**“

Člověk je vystaven vnějším vlivům, jež na něj působí. Na základě zkušenosti tak získává obecný pocit, zda má moc děje okolo sebe ovlivnit, či zda více vnější vlivy ovlivňují jeho. Vnímá tak závislost výsledků na vlastních činech nebo jako věc náhody nebo vlivu jiných okolností. Na základě tohoto prvku sebepojetí pak vnímá příčiny událostí a volí strategie k jejich zvládnutí. Tento postoj se projeví ve formě sebedůvěry a výrazně ovlivňuje jeho prožívání a chování.

### 5. Role – „**Mám učinit ...**“

Společenská role je výrazným činitelem pozměňujícím chování i prožívání člověka prostřednictvím sebepojetí. Role, kterou v určité situaci člověk zaujme, patří k jeho sebevymezení.

Sama jsem si definovala sebepojetí takto: **Sebepojetí je vyjádřením toho, co si člověk o sobě myslí a jak se posuzuje.** Tuto definici považuji za základní, avšak je třeba ji upřesnit, příliš by konstrukt sebepojetí zjednodušovala. Je třeba připojit, že **sebepojetí je pro nás zároveň zdrojem budoucí motivace, našeho sebevymezení, sebeuskutečnění a seberealizace.**

Inspirací mi byl výše zmíněný Balcarův a Říčanův model a publikované myšlenky Blatného.

Význam sebepojetí je v lidském životě klíčový. Sebeobraz - sebepojetí hluboce ovlivňují to, jak lidé prožívají svůj život a jak se jej snaží žít. Čáp s Marešem (2001, s.136)

zdůrazňují důležitost subjektivního prožívání. Kladné sebehodnocení i hodnocení druhých lidí, příznivý vývoj osobnosti znamená vývoj k adekvátnosti, k pozitivním formám života a hodnotám, včetně tvořivosti a svobodného rozhodování.

David Fontana uvádí: „Obraz, který si o sobě vytvořím, obsahuje informace, které vím o své osobnosti, např. vzpomínky, obraz o mém těle. Mé pocity a vše ostatní, co s sebou nosím, mi umožňuje prožívat, že jsem tím, kým jsem.“ (Fontana, 2003).

### 2.3. Vývoj sebepojetí

Po předchozím výkladu jsou vytvořeny obrysy, co pojem sebepojetí znamená. Nová otázka je tedy nasnadě. A od kdy začínáme vnímat sami sebe? Mění se sebepojetí v průběhu života? Jsou pro změny v sebepojetí typická některá období života?

Jedno je jisté. Určitě se s ním nenarodíme. Sebepojetí je totiž výsledkem kontinuálního procesu, má svá charakteristická časová období a jsou již psychologii definované hlavní formující vlivy. Můžeme konstatovat, že sebepojetí člověka se mění v průběhu života.

Dítě má s vědomím své identity potíže až asi do věku dvou a půl roku, pak teprve začne používat slovo já a myslí tím sebe samo. Úplně jinou záležitostí je vědět, jakou lidskou bytostí je. Zde nastupuje učení. Žijeme v sociálním světě a ostatní, poprvé většinou dospělí členové rodiny, začnou o svých dětech mluvit a také je hodnotit. Začnou jim dávat „nálepky“ určitých vlastností. Dítě je tak „hodné“, „zlobivé“, „pravdomluvné“ atd. Jelikož děti nedokáží posoudit pravdivost těchto označení a jsou na dospělých životně závislé, přijímají tato označení bez protestů.

Sebeobraz dítěte je tedy naučený a závisí na okolí. Nemusí být pravdivý. Nakonečný uvádí, že sebeobraz i sebepojetí je formováno sociálním učením (Nakonečný, 1999). Důležité je, že dítě danou informaci přijímá, zvnitřňuje ji a použije k sebevymezení. Jestliže se dětem často opakuje, že jsou zlé, budou se jako zlé vnímat. Říká-li se jim často, že jsou hodné, začnou se vnímat jako hodné.

Malé děti jsou ovládány silnými emocemi a dosud neovládají své vlastní chování. Ještě nemají natolik rozvinutou řeč ani myšlení, aby mohly o svém chování uvažovat, nebo snad přemýšlet o pravděpodobných následcích svého chování v budoucnu. Při vstupu do školy jsou děti opět hodnoceny, a to dalšími „důležitými“ dospělými. Podobně jako to už činili rodiče, i učitelé rozdávají „nálepky“. Někdy se nová hodnocení shodují s tím, co děti

slyšely doma od rodičů, a dochází tak ke zpevnění, pokud je zpevnění pozitivní, dítě se utvrzuje v tom, že je „hodné“, „pilné“ aj. Pokud je zpevnění negativní, útrapy dítěte se zesilují. Naproti tomu děti, které slyšely jiný obraz o sobě doma a nyní slyší jiný ve škole, se ocitají v konfliktní situaci. Nevědí, jací vlastně jsou.

Tyto příklady naznačují, že se obraz sebe sama, který nám vrací okolí, může velmi lišit od toho, jací doopravdy jsme, a ovlivnit tak naše sebepojetí fatálním způsobem.

V prvních deseti letech života se jedinec identifikuje k určité sociální skupině, a tou je jednoznačně rodina. Jak jsem již zmínila, představuje zázemí a emoční přijetí. Hodnocení a role, které v rodině získá, jsou určující pro jeho další vývoj. Ve středním školním věku začnou mít velký vliv vrstevníci, příslušnost k dětské skupině tvoří důležitou součást sebepojetí.

V období dospívání dochází k zásadní proměně sebepojetí. Erikson tuto fázi označuje jako hledání a vytváření vlastní identity. Je to období hledání hodnot a ideálů a potřeby ztotožnit se s nimi. Tento proces nazýváme individualizací, jedinec se stává sám sebou. Jedinci v období puberty procházejí také změnami vnějšími, mění svůj tělesný vzhled, ke kterému bývají většinou velmi kritičtí. Začíná mít větší vliv i oblečení, mnohdy tím vyjadřují určitou příslušnost k vrstevnické skupině a zdůrazňují tak odlišnost od dětí, ale zároveň i od světa dospělých, který zatím odmítají. Vazba na rodinu přetrvává převážně na symbolické úrovni, rodinu začíná nahrazovat vrstevnická skupina. Je to také období ideálů a vzorů.

Dospívající již začíná uvažovat o sobě samém, o své identitě v reálném čase. Je to také období nejistoty, jelikož se jedinci otvírá velké množství možností a příležitostí. Ty však zatím neumí zcela vyhodnocovat, hledá „nálepky“ – toto je dobré / toto je špatné, ale už je nenachází. Opět se tedy objevuje nejistota a problém nejednoznačného vyhodnocení situace. Vágnerová označuje sebepojetí v tomto období jako nejasné a proměnlivé. Najít nová kritéria je vlastně součástí úsilí o vytvoření identity a jistého klidu a rovnováhy.

„V dospělosti by měl mít člověk jasno, kým je. Na této úrovni se může dále rozvíjet, protože bude schopen navázat trvalý a spolehlivý partnerský vztah, který by se mohl stát základem zodpovědného přijetí rodičovské role.“ (Vágnerová, 2005, s. 263). Opět zmíním Eriksona, nazval toto období fází intimity. Říká, že intimita je realizovatelná jen tehdy, má-li jedinec dostatečně zralou a stabilní identitu. V partnerském svazku se totiž musí části své identity vzdát. Pokud by jeho sebepojetí bylo nezralé, nevyrovnané a zranitelné, pak to nedokáže. Součástí sebepojetí dospělého člověka se stává jeho partnerství, rodičovství a profesní role. Přebírá tak roli autority.

Stárí je období vyrovnávání se s úbytkem fyzických i duševních sil, mnohdy i se ztrátou partnera či dokonce dítěte. A je potřeba, aby to vše proběhlo bez snížení sebeúcty. Je

to období bilancování, vymezení z minulosti, tedy jak jsem žil, kým jsem byl. Obzvláště aktuální jsou v dnešní době vztahy k blízkým lidem a rodině. Představují společnou rodovou identitu a jedinci se v tomto období vyrovnávají s rozdílností názorů a ideálů mezi generacemi.

## 2.4. Krizové situace a jejich odraz v sebepojetí jedince

Vyjasnili jsme si vymezení pojmu sebepojetí, prošli nejdůležitější milníky v životě člověka, které jej ovlivňují. Pokud máme o sobě jasný, stálý obraz, cítíme jistotu. Je nám přednější jistota, a to dokonce i jistota negativního sebevymezení než nejistota. Změna v sebepojetí znamená vždy alespoň dočasnou ztrátu jistoty v orientaci. Nejistota v osobně-závažných věcech, jako je sebepojetí, vyvolá vždy úzkost. Je to nepříjemný citový stav a člověk má potřebu se tohoto napětí zbavit a obnovit tak pocit bezpečí a jistoty.

Situace, které zvyšují požadavky na člověka a ztěžují jeho činnost, nazýváme pojmem stres nebo zátěž. Může to být horko i chlad, úraz, infekce, namáhavá duševní či fyzická práce a další. Zdrojem stresu může být nejen napjatá krátkodobá situace, ale i slabší, zato však dlouhodobá zátěž. Mohou nastat také situace, kdy je zamezeno uspokojování důležitých životních potřeb, a jedince pocituje zklamání, zmar a bezvýslednost. Takový jev označujeme pojmem frustrace. Rozlišuje se několik druhů frustrace, zejména deprivace, oddálení, zmaření a konflikt (Čáp, Mareš, 2001, s. 200).

V tomto okamžiku nastupují různé mechanismy jako psychologická obrana. Ráda bych se teď věnovala právě těmto mechanismům, jimiž psychicky bráníme ohrožení našeho sebepojetí, jelikož s tématem práce těsně souvisí. Pro doplnění informací postačí, uvedu-li čtyři nejčastěji se vyskytující mechanismy.

Balcar (1983, s.162 – 168) řadí mezi základní dva prvky obrany sebepojetí *popření* a *vytěsnění*. Prvním způsobem, **popřením**, člověk zkresluje vnější skutečnost tak, že je prožívána jako méně hrozivá. Popření je mimo naši vůli a je neuvědomované. Je to tak dobře. Kdybychom měli stále myslet, co zlého se nám může přihodit, žili bychom v neustálém strachu. Popření nám tak umožní soustředit se na důležitější věci a život v citové pohodě. Pokud však dojde k popření v situaci, kdy je nebezpečí opravdu reálné a situace vyžaduje rychlé řešení, pak je to nežádoucí, až patologický jev.

Druhým způsobem obrany je **vytěsnění**. Podstatou této obrany je schopnost ovládat a tlumit své vlastní pohnutky. Je to jev opět mimovolní a neuvědomovaný. Úplné vytěsnění

znamená zapomenutí. Od běžného zapomínání se liší tím, že nežádoucí obsah je zbaven uvědomění velmi rychle, i když s ním jiný obsah o pozornost nesoupeří. Tak dochází k vytěsňování vzpomínek na některé zážitky v minulosti, které vyvolávají úzkost.

Vytěsnění je často úspěšné jen zčásti. Nepříjemné prožitkové obsahy se opět vracejí, avšak už v takové podobě, aby jistotu a bezpečí sebepojetí neporušily. Vytěsněné, nepříjemné obsahy působí dále, avšak projevují se v zastřené, pozměněné podobě. Napětí se zčásti snižuje. Vytěsněním některých zážitků bývá vysvětlována ztráta paměti.

Ve stavech tísně, silné frustrace nebo ohrožení sebepojetí reagují jedinci, často děti, únikem před úzkostí ke způsobům cítění, myšlení a chování, jež odpovídá již proběhlému vývojovému stupni. Jde o jakýsi návrat do minulosti, kde měl člověk méně zodpovědnosti, více podpory okolí, více závislosti. Takovému jevu říkáme **regrese**. Regrese se nejčastěji objevuje v raném dětství. Např. dítě, jemuž se narodil další sourozenec, může regredovat do nižšího vývojového stadia. Může tak reagovat na ohrožení dosavadní jistoty svého místa v rodině, jako by si chtělo opět vynutit dřívější péči a pozornost.

Poslední obranný mechanismus, který zde zmíním, je **projekce**. Základem obrany projekcí je sklon ke vcítění se do citů a myšlenek druhých lidí. Při „vcítování se“ přisuzujeme druhým duševní stavy, které v podobných situacích sami prožíváme. Jev má především intuitivní charakter, průběh je neuvědomovaný. Uvědomujeme si až jeho výsledek.

Pro poznávání lidí je vcítování se do myšlenek a citů druhých velmi důležité, označujeme to jako empatii, je však třeba ze zpětné vazby vypozařovat, zda je to opravdu tak, nebo se mýlíme. Obranný mechanismus projekce totiž využívá tohoto postupu nikoli k poznání druhého, ale naopak k potlačení či odvrácení nějakého negativního prvku v nás. Námi nepříjemné motivy či pohnutky řešíme vytěsněním z naší mysli a přisouzením takových obsahů lidem v okolí.

Mezi další obranné mechanismy patří např. racionalizace, somatizace, odčinění a další. Pro zájemce odkazují na další literaturu v seznamu na konci práce.



### 3. Sebepojetí ve školním kontextu

#### 3.1. Vliv školy

Sebepojetí žáků ve škole je v dnešní době velkým tématem. Často se hovoří o neúspěšných žácích a jejich nízkém sebehodnocení ve spojitosti se svými školními výsledky či chováním. Odborníci diskutují a píší mnoho knih, co za tím může být a jaké negativní vlivy vlastně na děti působí, jak se jich vyvarovat a jak by se měl pedagog chovat. K tomuto tématu se vyjadřuje i laická veřejnost, rodiče i samotní žáci. Je to přirozené. Týká se to všech skupin, vzhledem k tomu, že všichni školním vzděláváním procházíme, máme pak své děti, které chodí do školy, nebo jsme v roli prarodičů a snažíme se opět vnoučatům pomoci se školními starostmi. Jak je to tedy se vztahem mezi školní neúspěšností a sebepojetím?

Sebepojetí ve školním věku označuje Erikson ve vztahu k výkonu a k jeho kvalitě slovy: „Jsem to, co dovedu.“ Školní situace sebehodnocení napomáhá jednoznačným oceněním výkonu dítěte. Znamky jsou dost jasné, aby školák věděl, jaký je jeho výkon.

Význam školního úspěchu pro **sebepojetí dítěte závisí na tom, jak se dosud jeho sebepojetí vytvářelo**. Dítě na sebe zpravidla pohlíží tak, jak se domnívá, že je vidí rodiče a později i další osoby, učitel a kamarádi. Co od dítěte rodina požaduje a jak očekává, že dítě její požadavky splní. V tomto ohledu je dalším **důležitým faktorem hodnota školního prospěchu pro rodinu**, ve které dítě žije. Ambiciózní postoj je v dnešní době dost běžný. Přesto existují sociální vrstvy, pro které význam nemá.

Obraz sebe sama působí na očekávání a chování žáka. Má velký vliv na další výkon v dané oblasti a motivaci k činnosti. Já je zdrojem očekávání a předjímání vývoje. Žákovo chování do značné míry závisí na očekávání, jak se bude situace dále vyvíjet, zda ji zvládne, nebo ne. Jinak se pracuje žákovi, jenž přistupuje k důležité písemné práci s přesvědčením „stejně to zase pokazím“, a jinak tomu, který si věří. Kladné sebehodnocení vede k optimistickému pohledu do budoucnosti, podporuje příznivý psychofyzický stav a dobrý výkon. Negativní sebehodnocení má opačný účinek. Zde se můžeme setkat s termíny sebeuskutečnění nebo sebesplňující předpověď.

Nebezpečí je i ve stereotypnosti postoje k dětem, které byly jednou označeny jako nevýkonné, slabé a jejich sebepojetí je na základě trvale nízkého očekávání udržováno na stejné úrovni. Nálepky hloupého a líného dítěte se školák těžko zbavuje.

**Sebepojetí potřebuje pevnou a stálou strukturu**, která se vyvíjí podle toho, jak se mění organizmus sám a prostředí okolo. Teorie sebepojetí předpokládá, že není možno

vysvětlovat a předvídat lidské chování, nevíme-li, jakým způsobem subjekt vnímá sám sebe a své okolí. Obraz sebepojetí nám dnes pomohou odhalit např. standardizované dotazníky. Vnímání sebe sama a pojetí sebe sama do značné míry určuje vztahy jedince k druhým lidem, typ sociálních činností, jimž bude především věnovat svou pozornost i míru úzkosti, kterou bude pociťovat v úkolových situacích atd.

Může se stát, že někteří učitelé nebo i rodiče či jiné osoby vysloví názor, že určité dítě určitě neuspěje, že stejně bude pokračovat v neukázněném chování nebo přestupcích. Může dojít k tomu, že dítě pak tento názor předjímá, přestává se snažit o lepší výkon a lepší chování – necítí pozitivní přijetí a důvěru v sebe samo od okolí (viz výše). Negativní předpověď se pak uskuteční. Užíváme termínu **sebeuskutečňující, sebesplňující předpověď**. Mnoho případů neprospěchu, nekázně, výchovných problémů a konfliktů dětí souvisí se sebepojetím a sebehodnocením dítěte a s nepřiměřeným chováním dospělých i skupiny vrstevníků k dítěti, k jeho Já.

Krajně nízké a negativní sebehodnocení u žáků je označováno v psychologii termínem **naučená bezmocnost**. Takto charakterizovaní žáci jsou přesvědčeni, že jejich neúspěchy vždycky vycházejí z jejich vnitřních nedostatečných předpokladů (tedy že nejsou dost dobří) a že na tom vlastně nelze nic změnit. Vzdaří jakoukoli snahu o změnu. Okolní prostředí je v tom však bohužel velmi často podporuje jak nízkým hodnocením a negativní předpovědí, tak také tím, že mnohde je výhodnější být považován za žáka neschopného než za žáka nesvědomitého a líného. Tímto způsobem sebepojetí může silně nepříznivě ovlivnit i volní složky já.

Jak jsem již naznačila v kapitole o vývoji sebepojetí, rodič má za normálních okolností větší vliv na dítě než učitel. Avšak děti v průběhu školní docházky často přejímají názory učitelů, viz zmíněné „nálepkování“, ať už v negativním či pozitivním slova smyslu.

Zdeněk Helus (2009, s.121) se ve své knize *Dítě v osobnostním pojetí* podrobně věnuje rozboru chyb, jichž se škola dopouští. Upozorňuje především na nedoceňování významu žákova prožívání školních událostí a jeho důsledků. Až třetina žáků prochází během své školní dráhy obdobími tak výrazné úzkosti, že lze uvažovat o dlouhodobých negativních důsledcích pro osobnost. Úzkost vytváří bariéru ke vzdělávání obecně a na celkovou kondici jedince.

Tyto chyby mají vliv nejen na aktuální sebehodnocení žáka, ale předznamenávají i sebepojetí budoucí. Pojdme se seznámit s těmi nejdůležitějšími:

- **Syndrom neúspěšné osobnosti:** Opakované neúspěchy a utvrzování negativním známkováním vytvářejí v mnoha případech syndrom naučené bezmocnosti.
- **Tlak na dobré známky** není spojen s prožitkem aktuálního a výhledového **smyslu kladených požadavků**
- Redukce některých závažných hodnot mezilidského soužití ve prospěch méně hodnotných cílů: Škola trestá napovídání a opisování, ale **nenabízí mnoho legitimních příležitostí k učení spolupráci, kooperaci** apod.
- **Nevyváženost v interakcích mezi učitelem a žáky:** Většinou jednosměrné působení učitele může dětem bránit v rozvinutí a kultivaci vyjadřování, dotazování, vyjadřování vlastních zkušeností apod.
- **Spoutává tvořivost:** V dětech je navozován pocit, že je třeba reagovat jen tak, jak si představuje učitel a jen tak je to správné. Důsledkem bývá strach z vlastní iniciativy a svéráznosti. Postižení bývají v tomto případě žáci tvořiví, nadprůměrně nadaní, bystří a spontánní.
- **Netolerance vůči odchylkám a individuálním zvláštnostem:** Může jít o různé učební styly, ve stupni nadání, v interakčních zvyklostech, zájmech. Učitel tak zvyšuje selektivnost školy, v důsledku toho se mnozí žáci cítí znevýhodnění a bez šancí prosadit se takoví, jací jsou.
- **Přecenění vnější disciplíny na úkor vnitřní, vědomé autoregulace:** Helus zde upozorňuje na málo příležitostí k poznávání učebních strategií a nabytí tak učebního sebevědomí.

### **Jak tedy může učitel pozitivně ovlivnit sebepojetí žáka?**

Ukazuje dětem, že si jich váží jako lidí, „počítá“ s nimi, naznačuje, že je pokládá za schopné osvojit si dovednosti ke zvládnutí zadaného úkolu. Naslouchá názorům svých žáků na dění ve třídě a tím tak dává najevo, že je považuje za významné osoby. Důležité jsou také cíle, které jsou před žáky kladeny. Měly by být splněny požadavky didaktiky na přiměřenost a reálnost splnění cíle. Jistě sem také patří povzbuzování a vybízení k překonávání překážek. Bohužel někdy dochází k výše zmíněným negativním reakcím učitele v souvislosti se zklamáním, které může cítit, nad neúspěchem žáka či nad pomalým tempem žákova postupu v porovnání s ostatními. Zde je na místě připomenout, že nejde o porovnávání jednotlivých žáků, ale o to, aby učitel přesvědčil každého žáka, že má vlastnosti a schopnosti, které lze

rozvíjet. Pocit sebevědomí a vlastní hodnoty pak dítěti pomůže žít šťastně a dobře zvládat problémy a obtíže.

U starších dětí pozitivní přístup pomůže snáze vyjádřit svůj obraz o sobě, tedy hovořit beze strachu se svým učitelem o svých obavách nebo problémech při učení. Jakmile se děti naučí, jak sdělovat své pochybnosti o sobě druhým, lze je korigovat a regulovat. Učitel by se tak měl zajímat o to, jak žáci vnímají své úspěchy a neúspěchy. Fontána uvádí, že děti se často velmi dobře naučí skrývat své pocity a učitelé tak mohou být sváděni k názoru, že špatná známky či kritika ve skutečnosti nemá žádný účinek na jejich sebevědomí a na důvěru ve vlastní schopnosti. Výsledkem je často zraňování dětí, ty jsou nuceny bránit své sebevědomí tím, že učitele ignorují a předstírají nezájem o učitelovo mínění či vyučovaný předmět (Fontána, 2003).

### **3.2. Jaká je realita ve školách?**

Z empirického šetření Daniely Sedláčkové (Sedláčková, 2009, s. 110) o sebevědomí žáků vyplývá, že bohužel největší vliv na utváření sebevědomí má podle žáků škola, a to v negativním smyslu. Škola jejich sebevědomí nejvíce ohrožuje. V pozitivním smyslu nejvíce podporují sebevědomí žáků spolužáci. Respondenti empirického šetření uváděli, že si nejvíce cení toho, když se s nimi počítá a nezůstávají stranou. Naopak jim vadí, když je ostatní zesměšňují kvůli špatným výsledkům.

Jak tedy můžeme, my učitelé, pomoci? Co může pedagog a možná celý školský systém udělat pro méně úspěšného žáka?

V prvé řadě jít již zmíněnou cestou pozitivního přístupu ke každému žákovi. Dát mu pocítit naši důvěru v to, že je schopen pokroku. Pomáhat mu v hledání cesty k úspěchu, předkládat nové a účinné strategie učení.

Postupné změny ve školství se mimo jiné projevují i v nárocích společnosti na spolupráci školy a veřejnosti a je třeba, aby i v této oblasti byl systém celkového hodnocení žáků jasný. Významnou úlohu vidím v současné době ve způsobu hodnocení a jasných kritériích. Ta by měla být žákům i rodičům srozumitelná a jasná. Odbourají se tím zbytečné dohady o znevýhodňování vybraných žáků apod.

Oblast základního vzdělávání, kde působím, vede žáky k tomu, aby si osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, být

ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění. Učitelé si již uvědomují potřebu více přistupovat k průběžnému hodnocení vzdělávacích činností žáka, nepoužívat pouze klasickou klasifikaci, tedy hodnotit známkou do žákovské knížky. Doplnující hodnocení má funkci motivační a také formativní (hodnocení není jen nositel informace, ale významný stimul rozvoje osobnosti žáka). Jako přirozenou součást hodnocení je třeba rozvíjet sebehodnocení a vzájemné hodnocení mezi žáky navzájem.

Na školách se zavádějí průběžná slovní hodnocení, např. po ukončení tématu či lekce. Hodnocení je pak objektivnější a má vyšší vypovídající hodnotu než samotná známka. Žáci i učitelé jsou tím neustále motivováni. Žáci mají možnost sledovat svůj vývoj po kratších částech, učitelé se více snaží postihnout a sledovat žákův postup. Učitelé jsou také více chráněni proti stereotypům, mohou včas zachytit pozitivní i negativní trendy ve výsledcích učení. Také rodiče se kromě hodnocení dozvídají i doporučení, na co se při dohledu na domácí přípravu více zaměřit, a tím se zlepšuje komunikace mezi rodiči a učiteli a celkově se více přibližují škole.

Domnívám se, že kromě výše zmíněných postupů, pomůže cílené zaměřování pozornosti pedagogů na kolektiv jako takový – podporovat příznivé **klima školní třídy**, využívat znalostí psychologie o skupinové dynamice a zároveň svým chováním přispívat k dobrému **sociálnímu klimatu školy**. Sledovat, podporovat a pěstovat dobré mezilidské vztahy, trénovat komunikaci mezi dětmi i učiteli navzájem. Včas odhalovat projevy negativního chování, užívat proaktivních metod, předcházet negativním situacím a diskutovat o problémech s dětmi. V současné době již můžeme vybírat z mnoha metod a způsobů ve výuce, které komunikaci, dobré vztahy a pozitivní atmosféru ve třídě podporují. Např. kooperativní vyučování, systém osobnostní a sociální výchovy jsou dobrými příklady. I systém Rámcových vzdělávacích plánů již zahrnuje mezi své cíle naplňování klíčových kompetencí. Všechny podporují zdravý a sebevědomý rozvoj jedince. Společně s rodiči máme před sebou úkol tyto vize naplňovat a podporovat všechny žáky, kteří naši pomoc potřebují.

### 3.3. Shrnutí první části

Sebepojetí je otevřený konstrukt konceptu Já. Je utvářeno v průběhu celého života jedince. Je to obraz Já, jež vzniká na základě vlastních představ o sobě a tím, jak si myslíme, že nás vnímají druzí. Hodnotíme se především podle svých schopností, dovedností, postavení, úspěchů apod. Velkou roli v utváření sebepojetí hraje rodina, škola a vrstevníci. Kladné sebehodnocení i hodnocení druhých lidí znamená příznivý vývoj osobnosti a vývoj k pozitivním formám života a hodnotám, včetně tvořivosti a svobodného rozhodování.

Negativní reakce mohou způsobit frustraci a v podstatě zastavení snahy dosáhnout úspěchu. Význam sebepojetí je v lidském životě klíčový. Sebeobraz - sebepojetí hluboce ovlivňuje to, jak lidé prožívají svůj život a jak se jej snaží žít. Je základem vlastní identity.

Sebepojetí v průběhu života prochází změnami v souvislosti s životními zkušenostmi a zážitky. Vývojově významná období mohou být zdrojem nejistoty, kdy staré končí a nové je nejasné. Pocity úzkosti mohou vést až ke spuštění některých obranných mechanismů, jež mají ochránit sebepojetí před nestabilitou.

Krise sebepojetí žáků nebo jeho negativní sebehodnocení je tématem i pro pedagogy. Citlivým a pozitivním přístupem při vzdělávání, budováním přátelské a pracovní atmosféry se vytvářejí podmínky pro dobrý vývoj. Klíčem k úspěchu je dobrá spolupráce mezi školou, rodiči a žáky a ochota všech zúčastněných řešit problémy jednotlivců.

Jelikož je sebepojetí pro každého z nás velmi důležitou složkou konceptu Já, vždy podněcovalo odborníky, aby jej definovali. Vznikly tak významné teorie a interpretace pojmu, liší se důrazem na rozdílné prvky. Každý z teoretiků zdůrazňuje určitou část osobnosti, někteří se zaměřují na motivační síly jednatelce, jak se utváří zaměření jedince na cíl, jiní zkoumají mechanismy, jimiž jedinec zvládá ohrožení, kompenzuje nedostatky apod.

V další části práce vás seznámím s teoriemi, které téma sebepojetí obohatily o nové zajímavé poznatky či závěry a já bych je ráda promítla do své práce. Detailněji se budu věnovat teoriím Alfreda Adlera, Viktora Emanuela Frankla a Pavla Říčana. Jejich myšlenky mne velmi oslovily, jsou aktuální i dnes. Každý vnesl do oblasti konceptu Já svůj pohled, definoval hlavní faktory, jež složku Já ovlivňují.

Je třeba zdůraznit, že se ve své práci věnuji především faktorům vnějším. Hrají významnou roli a, z pohledu pedagoga, je to oblast ovlivnitelná, proto jsem na ni zaměřila svou pozornost. V naší moci je měnit vnější podmínky vývoje žáka při pedagogickém procesu

či měnit pracovní podmínky ve škole. Můžeme poskytnout rozmanité podněty k činnostem, které následně vedou k pozitivnímu rozvoji osobnosti jedince.

K základním vnitřním faktorům vývoje jedince patří bezesporu dědičnost. Geny neřídí chování organismů přímo, mohou jen předem vybavit jedince prostředky, které mu v budoucnu pomohou vyrovnat se s různými situacemi. Jiří Pelikán (Pelikán, 2007, str. 30) uvádí, že „nelze odhlédnout od vlivu genotypu na vývoj“ a dále tamtéž: „...genotyp ale určuje pouze základní směr dalšího vývoje, jeho možnosti, potence a snad i limity.“

Shrnu-li tedy předchozí stat', docházím k závěru, že **každý jedinec má své vlastní vrozené dispozice, jejichž síla a intenzita má vliv na rozvoj sebepojetí. Můžeme říci, že je tyto dispozice i určují a spoluvytváří. Užíváme termínu dispozice pro rozvoj.**

Zde je třeba vidět velké možnosti pedagogicko - psychologické diagnostiky, která je chápána jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifiky osobnosti. Sestavuje prognózu a návrhy na optimalizaci vývoje jedince. Tato diagnostická činnost slouží jako nástroj k odkrývání dispozic, rezerv a možností žáka, může nám však pomoci rozpoznat také dispozice blokuující či inhibující.

Velmi dobře propracovanou učebnici pedagogicko – psychologické diagnostiky v pedagogickém procesu sestavil Vladimír Hrabal, odkazují na ni v seznamu literatury.

## **4. Sebepojetí pohledem individuální psychologie Alfreda Adlera**

### **4.1. Hlavní body Adlerovy teorie**

V Adlerově teorii můžeme hovořit o třech základních útvarech či faktorech, jež mají vliv na sebepojetí jedince. Adler hovoří o méněcennosti, sounáležitosti a nadřazenosti.

#### **4.1.1. Komplex méněcennosti**

Jedno z východisek Adlerovy teorie je, že být člověkem, znamená cítit se méněcenně. Tento pocit člověka považuje za hnací sílu a celoživotní motivační zdroj vývoje. Označuje jej jako zajišťovací tendenci a jedince ukazuje v trvalém pocitu méněcennosti, jež ho nepřetržitě nutí k činnosti. Pocit méněcennosti znamená nedokonalost či nedokončenost. Je to způsob, jak pochopit nepřetržité snažení člověka a lidstva. Cílem je posunout se výše a získat jistotu. Tvoří tedy podle Adlera jeden ze základů dynamiky osobnosti.

Adler souhlasí s tvrzením, že jedinec má vrozené dispozice a možnosti, ať už tělesné nebo psychické. Považuje to však za jakýsi základ, z kterého může člověk čerpat, aby naplnil svůj cíl. Klade velký důraz na vlastní tvořivost a aktivitu jedince, teprve ty mohou využít vrozené dispozice a ukázat tak jejich smysl a užitečnost. Z textu jeho knihy, kterou nazval *Smysl života*, je cítit velký důraz na individualitu jedince, neustále poukazuje na jedinečnost každého člověka. Uvádí (Adler, 1995, s. 46): „Každý literární ukoptěnc je něčím zvláštní, každý neurotik se odlišuje od jiného, stejně jako každý delikvent od jiného. A právě v této odlišnosti každého jedince se projevuje vlastní tvořivost dítěte, jeho upotřebení a zužitkování vrozených možností a schopností.“

Shrnu-li zmíněné informace, docházím k závěru, že hlavní hnací silou člověka je pocit méněcennosti. Ten jej postrkává k dosažení cíle. Jaký cíl to bude? Cílem je zařadit se do společnosti a dosáhnout vlastní rovnováhy. Adler tak klade velký důraz na vliv sociálního prostředí jedince, na formující vliv rodiny a školy. Život je cesta, jak v tomto prostředí s pomocí svých vrozených dispozic přežít a uspět. V případě, že jedinec opakovaně selhává v dosažení svého cíle, pocit méněcennosti se promění v hlubší vnitřní problém, který nazval komplexem méněcennosti.



#### **4.1.2. Pociť sounáležitosti**

Adler vyjadřuje myšlenku, že úroveň společnosti se pozná podle stupně sounáležitosti. Pro jedince to znamená žít podle dobrých společenských názorů a způsobů a to v zájmu společnosti jako celku. Zdravý je jen pozitivní vztah k ostatním. Pokud je člověk schopen tento vztah rozvinout a podle něj jednat, teprve pak má šanci stát se harmonickou osobností. Předpoklady k rozvoji sociálního citění patří k vrozené výbavě člověka, další roli pak sehrává zkušenost a prostředí. Vyzdvihuje význam stylu rodinné výchovy a rodinné situace a poprvé zmínil i důležitost počtu sourozenců a jejich pořadí.

#### **4.1.3. Komplex nadřazenosti**

Ruku v ruce s pocitem méněcennosti jde i snaha o nadřazenost. Člověk se zcela přirozeně snaží o to, aby byl dobrý, měl dobré výsledky či aby vynikl. Většinou je cílem jedince oblast, kde se cítí méněcenný, nebo v oblasti, kde může svůj nedostatek kompenzovat. Usilování o nadřazenost však prospěje jedinci pouze tehdy, když je v souladu s pocitem sounáležitosti, tedy sociálním citem. Směřuje-li člověk k cílům jako je láska, práce a přátelství.

V nepříznivých případech může vést komplex nadřazenosti k pocitu vyniknutí na úkor druhých a k získání moci. Člověk pak vzhlíží k cílům, které nejsou reálné, jsou fiktivní či egocentrické. Čáp a Mareš (Čáp, Mareš, 2001, s. 124) konstatují, že jedinec není schopen takových cílů dosáhnout, ztrácí jistotu, prohlubuje se pocit méněcennosti a vznikají tak neurózy či psychózy. Adler (Adler, 1995, s. 55) popisuje komplex nadřazenosti takto: „Komplex nadřazenosti je většinou vidět na postoji, charakterových rysech a mínění o vlastním nadčlověčím nadání a schopnostech. Můžeme ho jasně vidět i v přehnaných nárocích na sebe a druhé. Nos nahoru, být ješitný na to, jak vypadám, ať vypadám nóbl nebo zanedbaně, neadekvátní touhy, pýcha, snobství, vychloubání, tyranizování, malicherné vytýkání – to, co jsem popsal, to všechno, může zaměřit naši pozornost právě na pocit nadřazenosti.“ Adlerova inspirace Nietzschem a jeho teorií o nadčlověku je zde zřejmá.

#### **4.1.4. Pojetí osobnosti, sebepojetí**

Adler je přesvědčen, že **člověk je „sebeurčující“**. Utváří si tak svou osobnost podle toho, jak chápe sám sebe a své zkušenosti. To, jak člověk tyto zkušenosti interpretuje a hodnotí, je důležitější, než jsou tyto zkušenosti samotné, než je jejich reálný obsah. Tuto informaci považuji za významný příspěvek k tématu mé práce.

Způsob, kterým jedinec naplňuje svůj základní životní plán, Adler nazývá životní styl. Zvoleným životním stylem chce jedinec překonat zmíněný pocit méněcennosti. Životní styl je určován životním cílem a sebepojetím, city vůči ostatním a chápáním světa.

Životní styl se podle Adlera utváří kolem třetího až čtvrtého roku dítěte. Lze ho v průběhu života změnit, většinou však jen s pomocí odborníka. Vzhledem k tomu, že životní styl se utváří v raném dětství, vzniká problém s volbou životních cílů. V tomto období se dítě zaměřuje spíše na získání superiority nad ostatními, cíle jsou tak nereálné, což může být příčinou problémů v dospělosti. Utváření sebepojetí tak velkou měrou závisí na chování rodičů k dítěti v dětství, podle stylu rodičovské výchovy pak dítě volí cestu k cíli.

#### **4.1.5. Rodina a sourozenecké konstelace**

Jako učitelka považuji kapitolu o sourozeneckých vazbách a stylu výchovy za významnou. Obzvláště v době, kdy víme, jak moc rodina pro dítě znamená a jak zásadně jeho vývoj ovlivní. Budu se jí tudíž věnovat podrobněji.

Od prvního dne je dítě pobízeno ke spolupráci. V tomto směru je jasný ohromný význam matky. Matka tak stojí u zrodu vývoje pocitu sounáležitosti. V každodenní péči o dítě může dítě posilovat nebo brzdit. Sociálním úkolem matky v celém vývoji je, aby dítě vedla ke spolupráci, vychovala z něj člověka, který rád pomůže a který si rád nechá pomoci. Ideálem je pak dítě, které se doma cítí jako rovnocenný partner, jenž se s přibývajícím věkem zajímá o otce a sourozence a poté i o všechny osoby ve svém okolí.

Adler upozorňuje na příliš hýčkané děti. Je u nich vyvinut malý nebo žádný pocit sounáležitosti, a nutí tak okolí k vyšším výkonům a intenzivnější péči. Další nebezpečí představuje málo častý kontakt dítěte s otcem, hlavně se tato situace objevuje u hýčkaných dětí matkou, může otce odstrkávat či přímo znemožňovat kontakt s dítětem. Druhým extrémem je snaha odstrčit matku od dítěte otcem, který ve snaze korigovat matčino hýčkání

stanovuje přísný režim, vnucuje své principy a autoritu. Výsledkem je větší snaha dítěte přimknout se k matce.

Některé problémy plynou z toho, jaké postavení má dítě mezi sourozenci v rodině. Upřednostňování jednoho ze sourozenců jasně znevýhodňuje druhého. Velice často se setkáme s nezdarem jednoho dítěte tam, kde druhé vyniká. Větší aktivita jednoho může prohloubit pasivitu či neúspěch druhého.

Adler tvrdí, že dítě pod vlivem svého postavení mezi sourozenci získává určitou zvláštnost. Známé jsou potíže jedináčků. Neustále mezi dospělými, chráněný přehnanou starostlivostí, vyrůstá ve strachu rodičů. Postupně se naučí chovat jako ten, kdo je v centru pozornosti. Rodina je takovouto péčí vystavena napjatější atmosféře, což neprospívá ani partnerskému vztahu mezi rodiči.

U několika sourozenců má zvláštní postavení první dítě. Prvorozený je v situaci, kterou si neprožije žádné další. Nějaký čas je totiž v pozici jedináčka a tak se také cítí. Po narození sourozence je tzv. svržen z trůnu. Tento zásah do téměř stabilizovaného životního stylu (např. kolem třetího roku života) je značný a dle Adlera má následky celý život. Čím více bylo první dítě hýčkáno, tím silněji pociťuje příkoří. První dítě je vystaveno situaci, kdy mu druhé tzv. šlape na paty. Obzvláště stresující může být situace, kdy druhé dítě je dívka. Dívky jsou od přírody v prvních sedmnácti letech v tělesném i psychickém vývoji napřed. Sestřino tempo růstu a zrání pak může být pro prvního chlapce tíživé. Druhým faktorem, který paradoxně hraje pro druhého sourozence, je vlastně velký trénink, jenž posiluje energii a odolnost druhorozeného.

Druhé dítě již přichází do „rozjeté“ situace. Starší sourozenec jasně dává najevo nemožnost rovnosti. U druhého dítěte můžeme téměř vždy pozorovat rychlejší postup vpřed. Je otázkou, zda se necítí, jako by běžel závod, přičemž soupeřem je vlastní sourozenec.

Nejmladší sourozenec je také v situaci, jenž se liší od ostatních. Nikdy není sám, ale už nikdo není za ním. Nikdo mu na paty nešlape. Většinou ho rodiče hýčkají a nemusí se potýkat s žádnými potížemi. Na druhé straně je vždy ten nejmenší, nejslabší a většinou není brán moc vážně. Avšak celkově je jeho situace vcelku příznivá. Snaží se také dohnat sourozence, jako ten druhorozený, ale přímým střetnutím se vyhne. Uplatnění většinou hledá ve zcela jiném oboru než sourozenci.

Victor Drapela (Drapela, 2003) upozorňuje na odlišnost struktury vídeňské společnosti v Adlerově době, a tak je třeba dnes Adlerovu teorii o významu pořadí narození sourozenců aplikovat s opatrností.

## 4.2. Shrnutí Adlerova přínosu

Přestože individuální teorie Alfreda Adlera neoslovila velké množství lidí, zanechala po sobě nerasmazatelné stopy v pohledu na vývoj člověka. Poprvé právě Adler vyzdvihl potřebu sociálního citu. Pro člověka pak osobní naplnění představují kladné sociální interakce a upřednostnění spolupráce před soupeřením. Z toho by si dnešní svět měl vzít příklad.

Proces výchovy dětí rodiči a učiteli by měla rozvíjet vzájemnou důvěru a podporovat také důvěru ve společnost. Adler zároveň varoval před rozmazlováním. Všiml si také situace, kdy lidé nějakou svou slabost kompenzují usilováním o vyniknutí v jiné oblasti.

Adler jasně vyjádřil smysl života, je to cíl - svůj cíl si stanovujeme sami. Cíl by měl být v souladu s normami společnosti.

Domnívám se, že Adler vidí člověka jako tvora aktivního, který se nebojí přijímat výzvy. Poprvé se také věnoval významu počtu a pořadí sourozenců v rodině. Dodnes mohou jeho myšlenky při střízlivém postupu najít uplatnění v poradenské práci, práci učitele i při výchově dětí.

Adler byl zakladatelem teorie, která se významně lišila od psychoanalýzy, a to především svým důrazem na začlenění člověka do společnosti. Stala se známou jako „individuální psychologie“ či „druhá vídeňská škola“.

## 4.3. Jaké je vlastně spojení mezi sebepojetím, konceptem Já a smyslem života?

Při studiu literatury ke své práci jsem vedle sebe nacházela vždy téma sebepojetí a vzápětí navazovaly statě o smyslu života a jeho hledání. I tak tomu bylo i při studiu Adlerových myšlenek. Vždyť i jeho monografie se jmenuje Smysl života. Toto spojení mě zaujalo. Chtěla jsem odhalit vazbu, která je pojítkem mezi těmito dvěma výrazy. Proč se vyskytují na stejných místech? Jak spolu souvisí? Souvisí spolu vůbec?

Dlouho jsem pátrala po textu, kde by byla jasněji naznačena souvislost, spojení konceptu self (Já) a smyslu života. Odpověď jsem našla v knize slovenského autora Petera Tavela O smyslu života podle Viktora Emanuela Frankla. Tavel uvádí, že „... koncepce smyslu života je centrální funkcí self člověka, která integruje prožívání subjektu (Já) a objektu (svět)...“ (Tavel, 2007, str. 21). Spojení je tedy objeveno, **hledání smyslu života je funkcí konceptu Já – Self, sebepojetí je jeho obrazem**. Hledání smyslu života je činnost, je to

jakýsi nepokoj hledání, pnutí či puzení k postupu na další úroveň. Hartl a Hartlová (2000, s.312) řadí hledání smyslu života mezi metapotřeby.

Úzký vztah mezi sebepojetím jedince a hledáním smyslu života mě inspirovalo k začlenění myšlenek Viktora Emanuela Frankla do své práce. V jeho myšlenkách je smysl života dominantní. Franklovo pojetí osobnosti tak dále obohatí a prohloubí pohled na jedince a self – koncept.

## 5. V. E. Frankl a sebepojetí

Ve 30. letech 20. století Frankl pracoval na neuropsychiatrické klinice Vídeňské univerzity. Většinu volného času věnoval práci s problémovou mládeží v poradnách, které sám založil. Zde vznikaly základy jeho teorie. Zjistil, že mnozí zoufalí mladí lidé, kteří přišli o zaměstnání, se začali cítit lépe, když byli požádáni o práci, i bezplatnou. „**Pocit prázdnoty života byl pro nezaměstnané lidí horší než absence placeného zaměstnání.**“ (Drapela, 2003, str. 146).

Při okupaci německou armádou Frankl Rakousko neopustil. Zůstal s rodiči, a to vedlo posléze k deportaci do koncentračního tábora. Nelidské zacházení a ponižování vedly k **vytvoření základních principů logoterapie**. Frankl již ve vězení podněcoval ostatní vězně k tajným setkáním. Zde se je snažil přesvědčit, že pokud budou mít pro co žít, přežijí i koncentrační tábor. Frankl uvěznění skutečně přežil a po návratu do Vídně se s obdivuhodným elánem pustil do odborné práce a studia. Napsal značný počet knih a přednášel na mnoha místech po celém světě. Skupina amerických nadšenců založila Logoterapeutický institut v Kalifornii i s vlastním vydavatelstvím.

Franklův pohled na člověka byl zcela zásadně ovlivněn utrpením, které prožil v koncentračním táboře. Nelidské zacházení a ponižování přežil především díky velké vůli, vůli, která pramení z víry, že i utrpení má smysl. Vzhledem k tomu, že toto hledání smyslu je proces, jenž vychází z osobnosti samé, je její součástí a ovlivňuje sebepojetí. Je to proces obousměrný, sebepojetí ovlivňuje a formuje naše životní cíle a následně i naplňování životního smyslu.

Ústředním termínem Franklovy teorie je vůle ke smyslu. Pro tento termín nacházíme u Frankla různá vyjádření. Například – je vrozenou touhou člověka, základní potřebou, jež má své kořeny již v biologických základech existence člověka, a je snahou o dosažení naplnění života. Vůle ke smyslu je snaha, touha člověka po smysluplnosti existence. Je to vůle vidět, organizovat a interpretovat.

### 5.1. Franklovo chápání osoby

Abychom se co nejvíce přiblížili ke konceptu Já ve Franklově podání, je třeba uvést, jak Frankl chápe osobu jako celek. K této charakteristice použil deset tezí. Zde jsou (Tavel, 2007, s.122):

1. Osoba je individuum. Je nedělitelná. Všechny části jsou propojené.
2. Osoba je neslučitelná.  
Osoba je neslučitelná, neboť kromě toho, že je jednotou, je také celkem. Jako taková se nemůže rozplynout ve vyšších řádech, jako např. v mase, třídě, v rase.
3. Každá osoba je absolutní novum.  
V dítěti, které se narodí, vzniká nové „ty“, nová bytost. V každém narozeném jedinci vidí Frankl jedinečnou a nenahraditelnou bytost.
4. Osoba je duchovní.  
Osoba je u Frankla protikladem lidskému organizmu. Organizmus je souhrn orgánů a osoba ho potřebuje, aby mohla jednat a vyjádřit se. Organizmus je tak nástrojem, prostředkem a má užitnou hodnotu. Osobě pak náleží důstojnost. Nemocí se tato důstojnost ani hodnota nesnižuje, duch onemocnět nemůže. Frankl však vidí spojitost mezi tělem a duchem, například tělesné onemocnění musí mít v pozadí odpovídající zážitek.
5. Osoba je existenciální.  
Frankl tím myslí, že člověk existuje jako svá vlastní možnost, pro kterou se může rozhodnout. Tvrdí, že člověk se stále rozhoduje, čím v nejbližším okamžiku bude. A podle Frankla být člověkem znamená být zodpovědným a hledat smysl existence.
6. Osoba patří do oblasti Já, a ne Ono.  
Freud tvrdil, že Já není svým pánem. Chápal Já jako jednu z částí osobnostní struktury spolu s Ono (Id) a Nadjá (Superego). Frankl tento model odmítá.
7. Osoba je základem jednoty a celistvosti člověka  
Člověk představuje průsečík tří vrstev, které od sebe nelze oddělit: tělesné, duševní a duchovní. Duše (psyché) je pro Frankla předěl mezi tělem a duchem. Ducha označuje jako logos, nositele smyslu.
8. Osoba je dynamická.  
Frankl hovoří o existenci psychických procesů, prožívání uvnitř člověka.

9. Osoba dokáže věřit.

10. Osoba chápe sama sebe na základě transcendence.

Víru Frankl nepodává jako víru v Boha, ale víru ve smysl. Lidské bytí je vždy bytím zaměřeným na smysl. Tušení, vědomí smyslu, tvoří základ vůle ke smyslu.

Franklovo chápání osoby vychází z chápání člověka jako systému tří propojených částí: tělo – duše – duch. Tento systém bývá v literatuře označován jako trinitární. Na tomto základě se v současné filozofii rozvinulo dnešní chápání osoby. Frankl staví na jedinečnosti člověka, přisuzuje mu důstojnost, svobodu a zodpovědnost; odmítá všechny filozofické směry, které to popírají.

#### **5.1.1. Kategorie svobody ve Franklově pojetí**

Některé filozofické směry svobodu popírají. Člověk podle nich cítí, jako by byl svobodný, ve skutečnosti je to sebeklam. Frankl zastává názor, že člověk má svobodu, ta pro něj není jen teoretickou otázkou, ale myslí tím jednání člověka v danou chvíli. Svoboda člověku bytostně náleží.

Pod vlivem těžkých událostí z koncentračního tábora píše Frankl o znehodnocení vlastního já. Zažil situace, v nichž je u člověka znehodnocené téměř všechno, co nesouvisí bezprostředně s udržení si vlastního života. Já člověka je znehodnocené pod silnou sugescí okolního světa, ze kterého se vytratila hodnota lidského života a důstojnost lidské osoby – jedinec je výlučný objekt vůle ostatních, která z něho chce dostat ještě poslední zbytek fyzické síly. Pokud se tomu člověk s krajním vypětím smyslu pro důstojnost nevzepře, ztrácí cit pro to, že je ještě subjektem, že je duchovní bytostí s nějakou s vnitřní svobodou, ztrácí myšlení a vůli.

Frankl si klade otázku, zda existuje lidská svoboda. Myslí tím duchovní svobodu, svobodu v tom, jak se člověk chová, jaký postoj k podmínkám svého okolí zaujme. Uvažuje, zda jedinec není produktem různých učení a podmíněnosti, ať už biologického, psychologického, nebo sociologického rázu. Zda není jen výsledkem své tělesné konstituce, charakterové dispozice a společenské situace. Ve zvláštních podmínkách v táboře bylo velice těžké nepodlehnout silným vlivům prostředí (Frankl, 1996, s.130).



## 5.2. Logoterapie

Frankl krátce po návratu z koncentračního tábora v duchu svého myšlení, jenž jsem popsala v předchozích odstavcích, vytvořil základní teoretické principy terapie. Nazval ji logoterapie. Je to specifická léčba „neuróz, které vycházejí z pocitu nesmyslnosti, z pochybnosti o smyslu života, anebo ze ztráty naděje, že takový smysl vůbec existuje.“(Frankl, 1999, s. 8).

Teoretickým východiskem logoterapie je soubor či systém tří prvků. Jsou to svoboda vůle, vůle ke smyslu a smysl utrpení. Logoterapie nabízí či poskytuje pomoc při hledání onoho životního smyslu. Frankl považuje za velmi důležité smysl bytí najít a naplnit jej. K tomu je člověku dána svoboda a s ní i zodpovědnost. Logoterapie vede člověka k uvědomění si své vlastní zodpovědnosti. Vyzývá jej k aktivním činům. Je to však terapie humanistická, terapeut nevnučuje pacientovi žádný systém hodnot či světonázor.

Frankl ve svých myšlenkách zřetelně vyjadřuje směřování k sebetranscendenci. Seběpřesahováním myslí skutečnost, že lidské bytí, existence, odkazuje vždy na něco, co už není jí samotnou, ale na něco či někoho dalšího. „Člověk se stává skutečně člověkem a v plnosti sám sebou až tehdy, když se oddává nějaké úloze, když ve službě nějaké věci anebo v lásce k druhému sám sebe přehlíží a zapomíná sám na sebe.“ (Frankl, 1999, 7-8).

Logoterapie v sobě shrnuje poznatky a principy filozofie člověka, kulturní a sociální antropologie, teologie, medicíny a psychologie. Stává se základem psychoterapií pracujících s obnovou smyslu života jako se základním terapeutickým cílem. Kromě logoterapie sem můžeme také řadit Jungovu analytickou psychologii, individuální psychologii Alfreda Adlera, Berneho transakční analýzu, Rogersovu na osobu zaměřenou psychoterapii, gestalt terapii a další.

### 5.3. Shrnutí přínosu V. E. Frankla k tématu osobnosti a sebepojetí

**Frankl vidí člověka jako jedinečnou, svobodnou a nezávislou bytost.** Svoboda je mu přirozená a neodlučitelná. - Chápání svobody je vždy výchozím bodem filozofického pojetí smyslu. - **Svoboda** u Frankla znamená možnost volit podle vlastní vůle a směřovat své aktivity ke zvoleným cílům. I když **volba cíle** je vždy ovlivňována současnou situací, svobodu rozhodování to nikdy úplně nepotlačí. Volba cíle, tedy rozhodnutí jedince jednat ve zvoleném směru, znamená zároveň i přiřadit hodnoty vybranému cíli. Současně se svobodou rozhodování je jedinci dána i zodpovědnost za své činy a život. Totiž tím, že určitému cíli přisoudím nějakou hodnotu, беру zároveň na sebe i odpovědnost za tuto volbu.

Franklův přístup čerpá z prací existenciálních a fenomenologických psychologů. Je třeba říci, že Frankl také žil v období, v němž sehrál existencialismus velkou roli. Existencialismus navazuje na fenomenologii. Impulzem k rozvoji těchto směrů byla zkušenost z první světové války a také následující rozvoj průmyslové společnosti, jež přinesla mnoho negativních jevů, jako např. odcizení vztahů. Pro jednotlivé existenciální filozofy se podnětem k práci stává zvláštní, jedinečný zážitek. Tavel (2007, s. 216) uvádí, že „K. Jaspers našel tento zážitek například v posledním, bezvýchodném ztroskotání člověka v situacích, jako jsou smrt, utrpení, zápas a vina. J. P. Sartre hovoří o zkušenosti úplného zhnusení. Vždy při tom jde o něco krajního, o překračování nějaké hranice, o mezní situaci. U Frankla je takovýmto existenciálním zážitkem koncentrační tábor.“

Nešlo mu však o vytváření nových pojmů a teorií, ale především chtěl dát nový směr a impuls psychoterapii. Franklova duchovně orientovaná psychoterapie se často dovolává Schelerova chápání fenomenologie. Oba dva **hájí lidskou svobodu proti determinaci pudy a okolím a také oba mají vnitřní potřebu řešit otázku podstaty člověka.**

Frankl odmítá determinismus a jasně vyjadřuje myšlenku, že člověk sám volí kým bude a co bude dělat. Dominantní je **téma smyslu života, jenž vyplývá z potřeby Já. U Frankla je smysl života naplněn cíly nejvyššími - transcendencí.** Řešení a naplňování otázky smyslu bytí považuje za projev zralosti člověka. Vědomí přesahu osobnosti umožní najít smysl života i v utrpení. Uvědomění si svých mezí nemá způsobit skepsi nebo rezignaci, ale spíše úctu, pokoru a odhodlání.

## 6. Pavel Říčan a struktura osobnosti

Jako třetího zástupce filozofů či psychologů, kteří doplní teorii o struktuře osobnosti v mé práci, jsem si vybrala Pavla Říčana. Specializuje se na oblasti psychologie osobnosti, vývojovou a klinickou psychologii a svou usilovnou celoživotní prací se řadí mezi významné současné české psychology.

„Dvojitá zkušenost fascinuje odedávna filosofy a psychology: radost i úzkost zážitku svobody a salto mortale sebereflexe. Obě tyto spřízněné zkušenosti vedou psychologa k Já, které tvoří samo jádro osobnosti (tolik chybějící v psychologii bez duše), či snad svorník její klenby, k Já, které je prchavé jako myšlenka a stálé jako osud. Já jako nositel identity a jedinečné hodnoty individuální osobnosti, Já jako integrující činitel, Já jako vlastní smysl lidské existence.“ (Říčan, 2007, s. 169)

Takto uvádí Pavel Říčan svou stat' o tematice Já v psychologii osobnosti.

### 6.1. Pojem Já

Běžně používáme zájmeno já k vyjádření poznatků, dojmů a představ o sobě; tím myslíme své tělo, nitro, naše city, motivy, snahy, představy o sobě a rozhodování. K tomu všemu se v naší mysli připojuje množství postojů, citů, vzpomínek, obav i nadějí.

Existujeme však v sociálním světě a tam jsme objekty poznávání a jednání druhých. Jsme porovnáváni s druhými podle různých kritérií a podle toho jsme také akceptováni či odmítáni. Toto hodnocení provádíme i my sami a snažíme se zapůsobit na vlastní osobu i na ostatní svět tak, abychom obstáli a byli přijati (Říčan, 2007, s. 170).

Říčan, stejně jako Mead, odlišuje Já jako subjekt a Já jako objekt. Pojmy však detailněji vysvětluje.

Já jako subjekt se jeví při prožívání jako stále přítomné schéma vědomí, cítění a jednání. To, co prožívám, je prostě mé, nikdo jiný to neprožívá stejně. Jakmile si však uvědomím, že jsem to já, kdo cítí a jedná, že jsem subjektem, jsem již také objektem tohoto uvědomění, možná i hodnocení, cítění, chtění. **Já je tady v předmětném prožitku označováno jako Self.**

**Nepředmětné Já**, jakési čisté Ego, považujeme za samozřejmé, všudypřítomné a **nereflektované**. I když se Já, jako subjekt v reflexi, stává objektem, je to zvláštní objekt.

K. Balcar o něm hovoří jako o zkušenostním vztažném bodu, jak jsem uvedla na str. 7. To, co Balcar označuje jako vztažný bod, je však současně i komplikovanou, centrální složkou architektury osobnosti. Říčan (2007, s. 172-176) ji posuzuje z několika hledisek:

- Kontinuita Já v čase

Jedinec si je vědom, že je od narození stejnou osobou jako teď a bude jí i v budoucnu. Považuje to za samozřejmé a jednoznačné. Toto přesvědčení plyne z různých faktorů, např. kontinuita vzpomínek, stálost jména, trvalá platnost dokladů, vlastnictví majetku jednou nabytého atd.

Může se stát, že za jistých okolností můžeme pociťovat strach, ohrožení či pocit ztráty kontinuity. Takovými situacemi mohou být posttraumatické stavy, pocity viny při provinění proti etickým normám a další. Diskontinuita však může být i žádoucím jevem, a to obzvláště v situacích, kdy se lidé chtějí oprostít od minulosti a začít nový život. Pomyslné rozloučení se se starým Já a smazáním životních záznamů jim umožní, či spíše usnadní nový start.

- Svoboda v rozhodování

Stejně jako Frankl upozorňuje i Říčan na svobodu člověka při rozhodování. Nemají na mysli pouze zásadní životní otázky, ale i každodenní činnosti. Většina lidí bere tuto svobodnou vůli za samozřejmou.

- Integrita Já

Já se nám jeví jako jednotný, víceméně harmonický celek. Dobře však víme, že nastávají chvíle, kdy tato jednota je oslabena, obzvláště v situacích, kdy dochází ke vnitřnímu konfliktu mezi různými přáními. Stejný pocit můžeme mít, pokud naše jednání vybočilo z našeho běžného způsobu chování. Stejně tak může dojít k dočasnému rozkolísání při výčitkách svědomí či když pozorujeme svůj vnitřní svět a cítíme rozpory nebo nesoulad. Říčan upozorňuje, že pro lidi s nepevnou osobností je každá dezintegrace nebezpečná.

Naopak ve chvílích důležitých rozhodnutí prožíváme integritu velmi silně.

- Kde začíná a končí Já?

Jasně si uvědomujeme, kde jsou obrysy našeho těla. Povrch těla je pokryt kůží, nehty, vlasy a tvoří tak ohraničení od okolního světa. Z psychologického hlediska však Já tak jasné není. Cítíme, že do našeho Já se vejde nejen celá naše bytost, ale za součást Já považujeme např. i svoji rodinu. Dokonce i tuto práci mohu považovat za součást svého Já, neboť k ní mám nějaký vztah, především vztah citový. U všech těchto vztahů můžeme pociťovat různou intenzitu i pocit intimity.

Může také docházet ke stírání hranic Já nebo k jejich posunutí. Obzvláště při identifikaci s jinou osobou, nebo při požití halucinogenů či při prožívání mystických stavů, stavy tzv. „v tranzu“.

Zcela jistě zahrnujeme do svého Já svoje myšlenky, city, přání, jež považujeme za vlastní, jelikož se s nimi ztotožňujeme.

- Kde je centrum Já?

Když se zeptáme, kde je psychické centrum v těle, každému z nás se vybaví určité místo. Obvykle to bývá hlava, místo za očima, hrud', hrdlo nebo ruka. Pokud říkáme „nahore“, většinou tím myslíme část těla právě nad tímto bodem psychického centra.

- Orientace subjektu směrem k Já nebo ke světu

Celkovou orientaci prožívání jedince zmínil a rozepsal již C. G. Jung jako polaritu extroverze – introverze a Říčan ji zařazuje do svého schématu konceptu Já. Introverze je interpretována jako „zaměřenost osobnosti do vlastního nitra, na sebe sama, na svůj vnitřní svět, prožitky, city a myšlenky“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 240); extroverze je potom „termín, označující povahové rysy člověka, které vedou k zaměření osobnosti navenek, jako otevřenost, společenskost (sociabilita), snadná sociální adaptace a kontakt s lidmi, záliba ve změnách a vzrušujících situacích, čínorodost, výřečnost, sebeprosazování“ (tamtéž, s.151).

Pavel Říčan tak jasně vymezil oblast Já. Jeho struktura je jednoznačná a srozumitelná.

Psychologie osobnosti většinou popisuje osobnost dospělého jedince, její strukturu a rozdíly. Avšak P. Říčan zdůrazňuje význam znalosti genetiky a vývoje, aby mohlo vůbec k pochopení osobnosti jedince dojít. Dokládá to větou: „Jaký člověk je, to často nejlépe pochopíme, když se ptáme, jak se takovým stal.“ (Říčan, 2007, s. 155) Říčan tedy klade důraz nejen na sociální učení, ale rozpracovává také vliv biologického zrání na vývoj osobnosti. Pojdme si nyní, avšak jen stručně, uvést základní fakta o vývojových procesech a předělech, na něž Říčan klade důraz z hlediska ovlivnění osobnosti jedince.

## **6.2. Biologické zrání a učení jako faktory utvářející osobnost**

Z poznatků psychologie víme, že jedinec prochází od narození (resp. již jako plod v prenatálním období) postupně procesem zrání a učení. Zrání nervové soustavy je geneticky naprogramovaný vývojový proces. Rychlost, jakou jedinec zraje, je individuální.

Nápadným projevem zrání je probuzení sexuálního pudu v pubertě, souvisí to s vývojem pohlavních orgánů a se změnami v produkci hormonů. Erotika se tak stává dominantní v citovém vývoji mladého člověka. Promítá se do jeho myšlenek, představ, nadějí, ale i obav a ovlivňuje celý jeho způsob života. Jistě bychom rádi výchovnou a vzdělávací činností působili na jedince tak, abychom zrání i učení pozitivně ovlivňovali a zharmonizovali. To však není možné. Zrání je limitem pro to, co se který jedinec může v daném období naučit.

Ve stáří máme tendenci chápat involuční biologické změny jako chátrání organismu, úbytek sil apod. I tato fáze je však geneticky naprogramována. Všechny změny, kterými člověk prochází od raného stáří až po smrt, vedou k přestavbě osobnosti.

Je zřejmé, že si psychický vývoj bez učení nelze představit. „Učením rozumíme proces navozený vnitřními nebo vnějšími podněty k psychické činnosti, pokud tento proces vede k přetrvávajícím změnám psychických procesů a vlastností.“ (Říčan, 2007, s.156). Některé případy učení mají pro formování osobnosti zásadní pozitivní význam, jinde jej však deformují nebo brzdí. Pro svůj normální vývoj potřebujeme podněty ze svého přirozeného prostředí. To jeho učení usměrňuje. U člověka jde především o sociální prostředí, jež na něj působí z velké části cíleně.

### **6.3. Kritická a citlivá vývojová období**

Ve vývoji člověka existují stadia, kdy je obzvláště vnímavý k určitým podmínkám a vlivům okolí. Pouze při těchto podmínkách se může realizovat příslušná část genetického programu. Pokud vhodné podmínky nejsou, vzniká nedostatek, jenž už není možno napravit (nebo jen výjimečně). Následky se projeví hned nebo v některém z následujících vývojových období.

Z hlediska studenta pedagogiky mne samozřejmě zajímá, zda existují kritická období, jejichž promeškání může ovlivnit výsledek vývoje, zda může způsobit výrazné povahové zvláštnosti, charakterové poruchy, neschopnost navázat citový vztah apod.

Říčan zmiňuje, že kritická období v životě člověka nejsou dobře známá. Existují však senzitivní období, kdy je psychika k určitým vlivům zvláště vnímavá, i když ne tak silně, jako je tomu v kritickém období. Jestliže se toto období plně nevyužije, může vzniknout defekt, např. některá složka osobnosti chybí, je oslabena nebo deformována. Napravování je složité, někdy nemožné.

### **6.4. Vývojové krize**

Ve vývoji organismu se střídají období klidného růstu s bouřlivějšími obdobími. Jako klidové období se v literatuře většinou uvádí období mladšího školního věku, zatímco bouřlivým obdobím je po tělesné stránce bezesporu puberta. V psychickém vývoji je tomu podobně, velká období změn však mohou být u člověka i individuální, např. v podobě mimořádných životních situací. Zdravý psychický vývoj negativně ovlivní např. úraz, rozvod rodičů, ztráta blízkého apod. Období, kdy vrcholí napětí, když stojíme na pomyslném životním rozcestí a rozhodujeme se co dál, můžeme označit jako krize. Krize může být způsobena individuální, významnou událostí, nebo k ní může zákonitě vést psychický vývoj. K tomu dochází, dostanou-li se hybné síly vývoje do střetu či ostrého rozporu. Je to stav, kdy už není možno zůstat takovým, jako dosud, a přitom cesta kupředu není otevřená nebo jasná.

Tato období a přelomy mezi nimi jsou nejznáměji zpracovány v psychoanalýze Sigmunda Freuda nebo v osmi stádiích Eriksona. Dále také u C. G. Junga apod. Právě Eriksonův model vývoje osobnosti byl Říčanovi zdrojem, z kterého vychází.

## 6.5. Vývoj sebepojetí pohledem Pavla Říčana

Již jsem uvedla, že sebepojetí vzniká a vyvíjí se v interakci jedince se světem, a to na základě zkušenosti. Obsah této zkušenosti, určující také obsah sebepojetí, je různý. Určitou zákonitost však lze postihnout a zabývá se jí vývojová psychologie osobnosti. Říčan k výkladu vývoje osobnosti používá Eriksonovo pojetí osmi vývojových stadií, zahrnujících celé období života. V každém z jeho osmi stadií se člověk vyrovnává s jedním hlavním úkolem, který před něj klade společnost a jenž je jedinec schopen vyřešit na úrovni své současné vývojové fáze. Teorie se opírá o růst a zrání celého organismu.

- Stadium receptivity – fáze bazální důvěry

Základní důvěra kojence, ze které vyrůstá naděje, že vše nakonec dobře dopadne, se buduje ve vztahu mezi matkou a dítětem. Dítě se učí důvěře. K tomu má kojeneček mnoho příležitostí, protože je v tomto věku zcela odkázán na to, co dostává bez svého přičinění. Jestliže vyrůstá v prostředí plném lásky, radosti a něhy, pochopí, že na tomto místě je doma a že je to dobré místo pro život. Tato základní důvěra se má stát nejhlubší vrstvou osobnosti, která přežije všechna pozdější zklamání.

Toto budování důvěry se neobejde bez nepříjemností. Těmi mohou být odchody matky na nepříliš dlouhou dobu, překonání chvíle, kdy matka není dobře naladěná apod. Dítě však nakonec nabude důvěry, že se matka opět vrátí či nálada se zlepší. První životní etapa je tak jedinečnou příležitostí k osvojení základní důvěry a naděje. U koho se to nepodaří, může být v pozdějších obdobích vystaven pocitům smutku a zklamání, své vlastní nedůvěře, neschopnosti spolehnout se na druhé (např. na přítele, partnera, učitele apod.), když je to nezbytné.

- Stadium autonomie

Svobodu v tomto období chápeme jako svobodu ve vztahu k sobě samému, k vlastnímu tělu. Dítě už dokáže vědomě zapojovat svaly, chytat a pouštět předměty, typickým Freudovským příkladem je zadržování a vypouštění stolice. Radost z nově nabyté svobody a autonomie má však své mantinely. Ve své nové pozici se dítě „drží a pouští“, kdy ono samo chce, vědomě experimentuje, zkouší, co si může dovolit, a dítě tak poprvé projevuje vzdor.

Rozvoj motoriky i psychiky umožňuje dítěti porušovat zákazy. Hlavní otázkou je tak téma řádu a poslušnosti. Poprvé kromě strachu z trestu se objevuje pocit



zahanbení. Vývojovým úkolem je tedy najít správné místo pro svobodu v řádu. Při výchově je třeba vyhnout se dvěma úskalím. Jedním je situace, kdy dítě vnitřně odmítne řád a naučí se poslouchat jen ze strachu nebo pro svůj prospěch. Druhé úskalí je nebezpečí, že v dítěti zlomíme vůli ke svobodě, a tím možná na celý život zmaříme pocit radosti z řádu a ze svobody.

- Stadium iniciativy

Jedná se přibližně o období předškolního věku. Dítě je velice aktivní, což činí také na poli sociálního prostoru – v dětském kolektivu. Předškoláci se pouští do odvážných dobrodružství – dorážet a dobývat. Pracuje také fantazie, na úrovni symbolické hry, výtvarného projevu i pohádkových příběhů.

V tomto věku začíná fungovat další brzda, a tou je svědomí. Jeho varovný hlas nutí dítě vzdát se toho, co poznalo jako špatné, a trestá jej výčitkami při neuposlechnutí. Svědomí působí i tehdy, když jsme si jisti, že se o prohřešku nikdo nedozví. Základním úkolem je tedy rozvinout iniciativu, jež se má stát trvalou vlastností, a naučit se ji regulovat svým svědomím.

- Stadium píle

Období mladšího školního věku. Ústředním tématem je vytvoření vztahu ke vzdělání. Od dítěte se vyžaduje vytrvalá, systematická snaha o dosažení cíle, který je vzdálený, překonávání překážek a nezdarů, a to i se zapojením vůle. V případě neúspěchu je zde hrozba pro sebeúctu dítěte v podobě komplexu méněcennosti. V jeho důsledku může dítě kapitulovat, resignovat na uplatnění ve společnosti i na trhu práce. Přiměřené sebevědomí v této oblasti má velký osobní a společenský význam.

- Stadium identity

Hledání vlastní identity je náročný úkol. Znamená to někam vědomě patřit, vědět, kým jsem, a být jím, znát své místo a poslání na světě, vědět, co chci, a čemu věřím apod. Budování vlastní identity znamená často rozchod s názory a postoji z dětství. Je třeba je kriticky přezkoumat a přehodnotit. Jak bylo naznačeno v kapitole o Franklových myšlenkách, identita a hledání poslání je celoživotním tématem. Prvním, základním a nejdůležitějším obdobím je ale období pubescence a adolescence, tedy zhruba od dvanácti do dvaceti let. Hledání a budování často vede k vnitřním

konfliktům, jež mohou vyvrcholit v krizi identity, někdy připomínající i vážnou psychickou poruchu.

- Stadium intimity

Období mladší dospělosti, asi do 30 let, má před sebou dva hlavní úkoly: uspořádat si mezilidské vztahy a najít a zakotvit v nějaké profesi. Říčan se zaměřuje především na první úkol. Intimita znamená blízkost. Tato intimita má být na vyšším stupni, než umožňuje život dospívajícího. Ten ještě svou identitu hledá a vztah mu spíše umožňuje, aby poznal sám sebe. Teprve mladý dospělý je obvykle schopen na vztahu pracovat, přizpůsobit se partnerovi a něco i obětovat.

I v tomto období se mohou lidé ocitnout v napětí, které přeroste ve vnitřní konflikt. Plně vstoupit do intimního vztahu a opustit svůj vydobytý svobodný prostor, přizpůsobovat se, hledat kompromisy a odpouštět, to vyžaduje odvahu. Může převládnout strach, obzvláště u lidí, kteří byli příliš citově zraněni odmítnutím. Pak dochází k izolaci, jež může mít i formu několika povrchních vztahů nebo manželství bez důvěrnosti.

- Stadium generativity

Říčan toto období krásně shrnuje dvěma slovy: milovat a pracovat. Člověk má mít v této životní etapě těžiště mimo sebe. Především s láskou pečuje o své děti, za které přijal zodpovědnost. Zodpovědnost také prožíváme ve své práci, kde se realizujeme. Někdy nejde o realizaci přímo vzhledem k ostatním lidem, ale i o přínos v podobě nějakého mimořádného díla, jež se stane smyslem života.

Nebezpečím může být málo odvahy či strach rozdat sám sebe a vlastně následný pocit neuspokojení. Může také zvítězit touha po moci a vyniknutí, sám si užít, zabezpečit se hromaděním majetku nebo přehnaně pečovat o své zdraví. Výsledkem může být podle Eriksona stagnace.

- Stadium integrity

Zralý věk je doba hledání smyslu a řádu, doba moudrosti a smíření. Hledíme i daleko před sebe a zajímáme se o to, co bude po smrti. Odhadujeme způsob a míru, jak se nám podařilo naplnit životní poslání. Říčan (2007, s.164) hlavní úkol tohoto období vyjádřil takto:

„Jde o poznání pravdy toho příběhu, kterým byl můj život jako celek.

Jde o smíření s tím, co bylo a jak bylo. Uzavřít to, odpustit a přijmout odpuštění, být připraven a v míru odejít.

Jde o domov. Je čas pochopit, kde mám své kořeny, kam patřím, čeho jsem částí, kterého kraje, kultury, národa – snad i Země a vesmíru.

Jde o moudrost, kterou lze najít ve filosofii a ve víře (ať už si o tom či onom náboženství myslíme cokoli). Včas, dokud rozum nevyhasne, má se starý člověk naplno otevřít tomu nejlepšímu, o čem tuší, že by ho mohlo oslovit.“

Co je tím úskalím období integrity? Zoufalství. Stáří s sebou přináší ztráty, nemoci, samotu, bolest a umírání a smrt. To vše na starého člověka občas zaútočí a je možno tomu podlehnout. Mnoho takových útoků může skončit předčasnými odchody z tohoto světa.

Říčanova teorie definuje, **jak se vyvíjí obsah obrazu o sobě**. Jaké jsou rozhodující zdroje této interakce?

Prvním je **rodinné prostředí**. Prvé zkušenosti, kdy je malé dítě hodnoceno, poskytují právě rodiče. Dítě na sebe začne pohlížet tak, jak se domnívá, že ho vidí oni.

Dalším významným faktorem jsou **společenské stereotypy**. Mnozí lidé sdělují jedinci, co od něj očekávají, zač jej považují a co by měl dělat. Tento vstup již není vázán jen na přímý kontakt, ale velký vliv již dnes patří médiím.

Třetím významným prvkem jsou **nové zkušenosti**. Ty tvarují naše sebepojetí po celý život. Naznačila jsem v předchozích kapitolách, že sebepojetí je po určité době poměrně stálé. Jedince tedy nové zkušenosti ovlivňují, ale především v oblastech, kde se ještě sám jasně „nevymezil“.

## 6.6. Přínos Pavla Říčana k problematice sebepojetí

Jasně a zřetelně rozpracoval strukturu konceptu Já. Říčan stejně jako Mead odlišuje Já jako subjekt a Já jako objekt. Pokud je Já předmětem, vytvořený obraz Já označuje jako sebepojetí. Charakterizoval jeho „rozměry“, vlastnosti a prožívání. Definoval vlivy, jež ovlivňují obraz sebepojetí. V oblasti vývojové psychologie popsal jednotlivé fáze vývoje jedince; životní pout' člověka označuje jako Cestu životem. Při určování hlavních formujících vlivů na sebepojetí jedince se neomezuje pouze na působení okolního sociálního prostředí, ale

přiznává význam dalším faktorům, jako je např. biologické zrání. Upozorňuje na nástrahy na Cestě životem v podobě vývojových krizí a na možné problémy, jež souvisí s jejich překonáváním. Jeho uchopení a zpracování konceptu Já a sebepojetí je ze všech tří autorů nejvíce postihující všechny důležité složky.

## 7. Hodnocení Adlera, Frankla a Říčana a jejich přínos k tématu sebepojetí

Teoretický systém **Alfreda Adlera** je z hlediska času nejstarší a nepodobá se ničemu jinému a přitom jeho konstrukty zná i mnoho laiků. Komplex méněcennosti, důležitost pořadí sourozenců, pocit sounáležitosti, snaha uplatnit se, touha po moci, rozmazlování nebo zanedbávání dítěte – to jsou pojmy, které dodnes zůstávají výraznými kameny současné psychologie.

Adler vychází z toho, že tělesná méněcennost vede k pocitu méněcennosti. Ukázal dále, že k pocitu méněcennosti může vést nejen tělesná vada, ale i jiné věci z rané mladosti, např. chronická nemoc, celková slabost, anebo prožívaná ošklivost. Určitou míru pocitu méněcennosti má každé dítě, když je odkázáno na pomoc rodičů. Ale u normálního dítěte se tento stav upraví, vyrovná se anebo kompenzuje se přirozenou touhou po bezpečí v rámci lidské společnosti. Kompenzace ale nestačí, pokud je pocit méněcennosti abnormálně vysoký. Náprava přichází tím, že člověk budí zdání převahy, snaží se vyniknout. Každou neurózu podle Frankla lze převést na chybné překompenzování zahnížděného pocitu méněcennosti. Léčba pak odhaluje jádro, ten vlastní problém přehnané snahy po sebeuplatnění, dá člověku prohlédnout a vidět příčinu a poté povzbuzováním mu pomůže zařadit se opět do společnosti. „Nemoc“ či handicap jsou zakotveny právě v sebepojetí.

V Adlerově práci se významně prolíná motiv lidské touhy po moci. Adler spíše hovoří o pocitu převahy či o nadřazenosti nad druhým člověkem. Příjemné pocity převahy nad druhým a naopak pokořující zážitky, které plynou ze situací, kde jsme nuceni se přizpůsobit, se odehrávají v životě každého z nás. Adler poukazuje, že tuto touhu jsme si zafixovali právě v dětství, např. při sourozenecké rivalitě či při soupeření s vrstevníky. Čím méně byla tato touha uspokojena v dětství, tím více ji chceme uplatnit v dospělosti.

Smysl života, který se také objevuje v Adlerově systému, není tak dominantní. Je však jisté, že Frankl se tohoto tématu ujal a rozvedl dále. V Adlerovi můžeme vidět osobu, která na téma smyslu života poukázala. Adler však více používá termínů jako způsob života nebo životní styl. I pojem pocit sounáležitosti je konstrukt, pod nímž si představuji smysl života.

Frankl znal názory Adlera a přirozeně s nimi pracoval i on a vyjadřoval se k nim. Ještě v mládí navázal kontakty s Freudem i Adlerem. Avšak Frankl odmítal Freudovo pojetí „vůle ke slasti“, ale také Adlerovo pojetí „vůle k moci“. Logoterapie, nazývaná „třetí vídeňskou

školou psychoterapie“ (po Freudově a Adlerově), je zaměřena k ústřednímu pojmu „vůle ke smyslu“ (Drapela, 2003, str. 145). Franklova škola je velmi těsně sepjata s filozofií, je ovlivněna fenomenologií a existencialismem.

Frankl se nezabývá jen určitými částmi osobnosti, ale člověkem jako celkem. Rozlišuje tři dimenze povahy člověka: fyziologickou, psychologickou a noologickou. Právě ta třetí se vztahuje k lidské vůli ke smyslu. Ústřední téma spočívá v zaměření na proces nacházení smyslu života v různých životních situacích. Smysl života, seberealizace, naplnění jsou synonymy, shoduje se s A. Maslowem a staví je na špičku pyramidy potřeb člověka.

K našemu tématu – sebepojetí – Frankl přispívá právě zdůrazněním smyslu života a svobody člověka. Cítím to jako výzvu pro všechny přemýšlet o svých životech, hledat cíle, jež dají našim životům smysl, a uvědomit si svobodu, jež je nám dána k tomu, abychom cíle uskutečnili nebo smysl hledali. Protože „subjektivní zvažování vlastního života jako smysluplného je podstatně důležité pro pocit štěstí“ (Křivohlavý, 2006, s. 180).

Pavel Říčan patří k současným odborníkům. Jeho poznatky o struktuře osobnosti jsou opřeny o empirické výzkumy a dlouholetou praxi. Centrální složku Já rozděluje na dvě části, jednu z nich chápe jako sebepojetí. Říčan charakterizuje celkově koncept Já z hlediska prostoru, času, charakteru prožívání i vztahu k okolnímu světu. Podrobně se věnuje vlivům, jež na osobnost člověka působí a jak je těmito vlivy formována. Zpracoval vývoj a proměnu člověka během Cesty životem, vycházel při tom z Eriksonových osmi stadií vývoje jedince. Neopomenul ani vliv genetických dispozic, jež se projevují v limitujícím tempu biologického zrání, a také vliv citlivých a kritických období na vývoj a sebepojetí člověka.

Jeho uchopení a zpracování konceptu Já a sebepojetí je ze všech tří autorů nejvíce postihující všechny důležité složky.

Přínos uvedených tří autorů dané téma rozhodně nevyčerpává. Jejich myšlenky jsem použila jako jakousi nadstavbu na obecném základu, sestaveném ve druhé kapitole. Vybírala jsem je zcela podle svého osobního zaměření a zájmu. Věřím, že výsledný obraz sebepojetí v této práci bude inspirací pro další studenty, kteří budou mít chuť obohatit jej o další myšlenky nebo jej postavit do nových souvislostí.

## 8. Závěr a podněty pro další práci

Závěrem mi dovoluji krátce shrnout výsledek své práce a představit možnosti, jak informace využít k dalšímu výzkumu.

Tato bakalářská práce seznamuje čtenáře s pojmy, jež se váží k tématu sebepojetí. Představuji zde nejznámější a nejužívanější rozdělení struktury konceptu Já, jehož součástí je sebepojetí, a vyjadřuji svou vlastní definici sebepojetí.

Seznamuji čtenáře s nejvýraznějšími faktory, jež sebepojetí jedince formují během života. Samostatnou kapitolu jsem věnovala roli školy v utváření osobnosti žáka.

Obecný základ definice sebepojetí jsem doplnila důkladným rozбором teorií osobnosti Alfreda Adlera, Viktora Frankla a Pavla Říčana. Adler a Frankl vycházejí z podobných idejí, i když pak každý v životě vytvořil jedinečnou teorii, jež našla své následovníky. Jejich teorie jsou pro mě srozumitelné, blízké a velmi podnětné. Pavla Říčana jsem zařadila do své práce jako zástupce moderního pohledu současných psychologů na strukturu Já. Každý z uvedených autorů se díval na lidského jedince z jiného zorného úhlu, zdůrazňoval jiný prvek jako dominantní, formující nebo sebeurčující. Fenomény, jimiž se zabývali ve svých dílech, jsou aktuální dodnes. Patří sem životní styl, komplexy osobnosti, smysl života a další. V závěru každé kapitoly jsem se pokusila shrnout přínos každého z nich k tématu práce.

Je samozřejmé, že tak rozsáhlé a nejednoznačné téma jako je sebepojetí, nelze obsáhnout v jedné práci. Teorií osobnosti je mnoho. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla pro zvolení pouze tří psychologických směrů, které jsou mi svými myšlenkami blízké, a jejich rozбором.

Získaný soubor informací mě podněcuje k další práci. Na vytvořeném teoretickém základu lze dále pokračovat. Pokud budu mít v budoucnu možnost v práci pokračovat, jistě se pokusím empirickým výzkumem v praxi ověřit hlavní myšlenky, jež v práci zazněly. Jako významná a málo ověřená považuji následující témata: např. sebepojetí žáka a škola, změna hodnotových systémů jedince během života a vztah ke smyslu života nebo využívání výsledků diagnostiky v práci učitele. Každé z témat by vydalo na samostatné pokračování.

K tématu **vývoje sebepojetí žáka vlivem školního prostředí** bych si kladla tyto základní otázky:

- Jak žáci hodnotí své sebepojetí?
- Jaký je jejich životní postoj?

U konkrétní skupiny žáků druhého stupně základní školy (nejlépe osmý nebo devátý ročník) bych zjišťovala, jaké je naladění k vlastní osobě, jak se cítí a vnímají, zda jsou s výsledky svého vzdělávání spokojeni, jak vnímají obtížnost a zda pozitivně vnímají i budoucí období. Zjišťuji tím, zda mají zdravé sebezpojetí a pozitivní anticipaci budoucnosti.

K tématu **hodnotového systému jedince a smyslu života** bych si kladla následující otázky:

- Jaký je hodnotový systém jedince?
- Jaké místo v něm zaujímá smysl a řád?
- Jaké místo v něm zaujímá smysl života?

U vybrané skupiny jedinců bych zjišťovala, jaké je pořadí životních hodnot v jejich žebříčku. Cílovou skupinou by mohli být dospělí, jenž jsou nedlouhou dobu rodiči. Zjištěné informace by mohly odhalit nazírání mladých rodičů na hodnoty, které svým potomkům budou předávat. Jsou to ty hodnoty, které se snažíme v roli pedagogů ve škole dále rozvíjet?

Třetím tématem, jež by navazovalo na mou bakalářskou práci, je **diagnostika ve škole**. Jiří Pelikán ve své knize Pomáhat být zřetelně vyjadřuje nutnost poznat podmínky, za nich se utváří osobnost člověka. Při dobré znalosti těchto podmínek lze za určitých okolností odstartovat proces vzniku pozitivního řetězce situací (Pelikán, 2007, s. 64). Zajímaly by mne především odpovědi na tyto otázky:

- Jak se ve školách využívají poznatky pedagogicko – psychologické diagnostiky?
- Co je největší překážkou pro širší využívání v praxi?

Studium literatury ke zpracování tématu sebezpojetí pro mě bylo velmi inspirující a podněcující a těším se na příležitost v práci pokračovat.



## 9. Literatura:

ADLER, Alfréd. *Smysl života*. Praha : Práh, 1995. 146 s. ISBN 80-8580009-34-6.

BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti : celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijního oboru psychologie*. Praha : SPN, 1983. 231 s.

BLATNÝ, Marek, PLHÁKOVÁ, Alena. *Temperament, Inteligence, Sebepojetí : Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. 1. vyd. Brno : Psychologický ústav Akademie věd ČR a Sdružení SCAN, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Karel Balcar. Praha : Portál s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-766-3. Individuální psychologie, s. 41-50.

ERIKSON, Erik H; ERIKSONOVÁ, Joan M. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha : Lidové noviny, 1999. 127 s. ISBN 807106291X.

FRANKL, Viktor E. *Teorie a terapie neuróz. Úvod do logoterapie a existenciální analýzy*. Překl. K. Balcar. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1999, 172 s. ISBN 80-7169-779-6.

FRANKL, Viktor E. *A přesto říci životu ano. Psycholog prožívá koncentrační tábor*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1996, 127 s. ISBN 80-7192-095-9.

FRANKL, Viktor E. *Člověk hledá smysl : Úvod do logoterapie*. Z. Trtík . 1. vyd. Praha : Psychoanalytické nakladatelství, 1994. 88 s. Psychoterapie; sv. 5. ISBN 80-901601-4.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Karel Balcar. Praha : Portál s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-626-8. Jáství, s. 244-271.

HADJMOUSSOVÁ, Z., DUPLINSKÝ, J. *Poradenské teorie a strategie*. Praha : UK, 2002. 168 s. Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-098-6.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník* . 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X .

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk , et al. *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. 1. Praha : SPN, 1979. 264 s.

HOLT, John. *Proč děti neprospívají*. Praha : Agentura STROM, 1994. 156 s. ISBN 80-901662-4-5.

HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 198 s. ISBN 8004221491.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie smysluplnosti existence : Otázky na vrcholu života*. 1. Praha : Grada Publishing a.s., 2006. 204 s. ISBN 80-247-1370-5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha : Academie, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 1993. 679 s. ISBN 80-85603-34-9.

PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být : otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Vyd. 1. V Praze : Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 8024603454.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti : Obor v pohybu*. 5. vyd. Praha : Grada, 2007. 196 s. ISBN 978-80-247-1174-4.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha : Panorama, 1989. 440 s. ISBN 80-7038-078-0.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. Praha : Grada Publishing, a.s., 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2685-4.

TAVEL, Peter. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla : Potřeba smyslu života. Přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*. 2007. vyd. Praha : Triton, 2007. 303 s. ISBN 80-7254-915-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3. Já jako integrující složka osobnosti, s. 252-264.

VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v prostředí rodiny a školy : pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 2002. 326 s. ISBN 80-86642-03-8.

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

<i>Poř. č.</i>	<i>Jméno čtenáře</i>	<i>Příjmení čtenáře</i>	<i>Číslo OP</i>	<i>Bydliště</i>	<i>Datum zapůjčení</i>	<i>Datum vrácení</i>
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						

V Praze dne .....

.....

Podpis